



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

*Bildungs*betrachtungen

Zur Bedeutung des *Bildes* für *Bildung* in drei
bildungswissenschaftlichen Relationierungen von *Bildung*
und *Bild* – ein Aufweis ihrer Ambivalenz

Verfasserin

Petra Morgenbesser

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.^a phil.)

Wien, April 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Bildungswissenschaft

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag.^a Dr. Ines Maria Breinbauer

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitende Blickbestimmungen	5
0.1	Blickfang	6
0.2	Blickrichtung	8
0.3	Blickweise	12
0.4	Blickpunkte	13
1	Reflexion –	
	Bildungsprozesse angesichts der Ambivalenz des <i>Bildes</i>	17
1.1	<i>Bildung</i> als mimetischer Prozess	19
1.2	<i>Bild</i> als mimetische Figuration	26
1.2.1	<i>Bild</i> zwischen Sehendem und Gesehenem	28
1.2.2	<i>Bild</i> zwischen Präsenz und Simulation	32
1.3	<i>Bildung</i> als Gewährwerden des Bildcharakters von <i>Bildern</i>	37
2	Negation –	
	Bildungsideen angesichts der Grenzen des <i>Bildes</i>	43
2.1	<i>Bildung</i> als Neuanfang	44
2.2	<i>Bild</i> als ent- und verbergende Repräsentation	60
2.3	<i>Bildung</i> als Entbildung	66

3 Reklamation –	
Bildungstheorie angesichts der Zurückweisung einer	
Universalisierung des <i>Bildes</i>	75
3.1 <i>Bildung</i> als Semantik: zwischen Funktionalität und Kritik	76
3.2 <i>Bild</i> als symbolische Ordnung	87
3.3 <i>Bildung</i> und Ästhetik: eine Absage an überhöhte Ansprüche	98
4 Ein <i>schräger</i>, auch <i>Auschau</i> haltender Rückblick...	107
4.1 ...auf <i>Bildung</i>	110
4.2 ...auf <i>Bild</i>	113
4.3 ...auf das Verhältnis von <i>Bildung</i> und <i>Bild</i>	116
Literaturverzeichnis	123
Kurzfassung/ Abstract	137
Curriculum vitae	139
Danksagung	141

0 Einleitende Blickbestimmungen

Die vorliegende Arbeit kreist um die Frage nach *Bildung* und richtet den Fokus dabei auf bildungswissenschaftliche Studien, die *Bildung* explizit in Bezug zu Reflexionen über das *Bild* setzen.¹ Die Spur des Verhältnisses von *Bildung* und *Bild* aufzunehmen und im aktuellen bildungswissenschaftlichen Feld zu verfolgen, führt zu Begegnungen mit Bemühungen um ein Verständnis von *Bildung*, im Rahmen derer Wahrnehmung, (ästhetische) Erfahrung, Kunst und deren Bedeutung für *Bildung* zur Diskussion stehen. Der vorliegenden Arbeit liegt nicht zuletzt die Vermutung zugrunde, dass damit Facetten von *Bildung* in Erscheinung treten, die in Auslegungen von *Bildung* als kontrollier-, herstell- oder gar messbarem Prozess nicht aufgehen. Doch schon im Untertitel kündigt sich an, dass die Möglichkeiten von *Bildern* für *Bildung* dabei nicht als ungebrochene erscheinen: Er bringt zum Ausdruck, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Ambivalenz der Bedeutung des *Bildes* für *Bildung* aufgewiesen wird. Diese gilt es im Rahmen der vorliegenden Darstellung dreier bildungswissenschaftlicher Fassungen des Verhältnisses von *Bildung* und *Bild* aufzuspüren – und auszuhalten, wenn eine Beantwortung der Frage nach der Bedeutung des *Bildes* für *Bildung*, die diese als einwertige kennzeichnet, als beruhigender empfunden werden würde...

Bevor mit den Arbeiten von Christoph WULF, Jörg ZIRFAS und Dirk RUSTEMEYER exemplarisch drei Fassungen des Zusammenhangs von *Bildung* und *Bild* aufgesucht werden, gilt es einleitend das eigene Vorhaben ein Stück weit darzustellen – also gewissermaßen den eigenen *Blick* zu charakterisieren, der auf das thematische Feld *geworfen* wird, das sich um das Verhältnis von *Bildung* und *Bild* (auf-)spannt. Ich beginne diesbezüglich mit einer Einholung des *Blickfangs* und verweise dabei exemplarisch auf Käte MEYER-DRAWES Erinnerung an die etymologische Nähe des Bildungsbegriffes zum *Bild* und das Potenzial, das sie Rückblicken auf den Zusammenhang von *Bildung* und *Bild* für gegenwärtiges Bildungsdenken zuspricht. Da die vorliegende Arbeit jedoch

1 Die Kursivsetzung der Begriffe *Bild* und *Bildung* soll darauf verweisen, dass die Arbeit ihren Ausgangspunkt von der *Frage* nach dem inhaltlichen Gehalt der Chiffren *Bildung* und *Bild* nimmt und nicht von einer bestimmten begrifflichen Festlegung bzw. inhaltlichen Bedeutung dieser Termini.

keine Rekonstruktion der epistemologischen Herkunft des Bildungsbegriffs darstellt, sondern sich aktuellen Bemühungen um eine systematische Relationierung von *Bildung* und *Bild* widmet, gilt es sodann die spezifische *Blickrichtung* vorzustellen, d.h. das konkrete Vorhaben zu explizieren, das die vorliegende Arbeit (an-)leitet. Nach einer kurzen Charakteristik der *Blickweise*, mit der ich die spezifische Art meines *Blicks* einzuholen versuche, erläutere ich zum Abschluss der einleitenden Ausführungen den Aufbau der Arbeit. Dabei werde ich jene drei *Blickpunkte* vorstellen, welchen im Zentrum der vorliegenden Untersuchung besondere Aufmerksamkeit zukommt.

0.1 Blickfang

Die Frage nach dem Zusammenhang von *Bildung* und *Bild* aufzuwerfen, bedeutet sich einer etymologisch für den Bildungsbegriff bedeutsamen Relation zu widmen. Erinnerungen an diese Verflechtung des Bildungsbegriffes mit dem *Bild* finden sich im Feld bildungswissenschaftlicher Theoriebildung aber nicht nur im Sinne eines Gedenkens an begriffsgeschichtliche Wurzeln. Mancherorts werden sie als Möglichkeit vorgestellt, mit dem Terminus *Bildung* Facetten menschlicher Selbst- und Weltbezüge zu beschreiben, die im Rahmen aktueller Auslegungen von *Bildung* als Wissens- und Informationsmanagement nicht aufgehen. So z.B. bei Käte MEYER-DRAWE (2002),² die darauf verweist, dass der Bildungsbegriff in seinen christlich-jüdischen Wurzeln zentral auf das *Bild* verwiesen sei: Sie erinnert daran, dass sich der Begriff im 18. Jh. maßgeblich in Verbindung mit der in der Genesis festgeschriebenen Bildbeziehung des Menschen zu Gott entwickelte. Eben diese Verbindung verweise, so MEYER-DRAWE, auf Momente von *Bildung*, die mit der Lösung des Bildungsbegriffes aus religiösen Kontexten in der Moderne folgenreich in Vergessenheit gerieten: Die für den Bildungsbegriff zunächst entscheidende Asymmetrie fasst MEYER-DRAWE in der dem Menschen durch die Imago-Dei-Lehre zugesprochenen

2 Vgl. darüber hinaus auch MEYER-DRAWE 1999a und 2007, sowie WITTE 2003 und 2009. Auch Karl-Josef PAZZINI, der sich dem Zusammenhang von *Bildung* und *Bild* aus einer historischen und psychoanalytischen Perspektive widmet, verspricht sich von der Rekonstruktion dieses Zusammenhanges „ein kritisches Potenzial für den neu aufkommenden Diskurs um Bildung, das eine Hilfe sein könnte für das Verständnis der Verschüttung des Begriffs 'Bildung' – nicht unbedingt des Wortes – und ein Hinweis auf spannungserzeugende Schwierigkeiten bei dessen Rekonstruktionen“ (PAZZINI 1988, 348; vgl. auch PAZZINI 1992).

Ebenbildlichkeit Gottes, die aufgrund des Bilderverbots zugleich von einer konstitutiven Entzogenheit dieses *Eben-Bildes* begleitet ist. *Bildung* als Mitwirkung des Menschen an seiner Ebenbildlichkeit Gottes sei zentral mit der Orientierung an einem zugleich unverfügbaren Vorbild, dem *Bild* Gottes, verbunden gewesen. Aufgrund des Bilderverbots wohnten *Bildung* Momente des Entzugs und der Versagung inne, die durch die in der Moderne voranschreitende Beschreibung von *Bildung* als vorbildlose Selbstbildung nach und nach in den Hintergrund gerückt seien:

„Bildung wird im Verlaufe der weiteren Entwicklung immer mehr zur bloßen Selbstbespiegelung ohne Versagung, wie sie das Bilderverbot in der Unfaßlichkeit Gottes noch in Erinnerung hielt.“ (MEYER-DRAWE 2002, 191)

Das in der Imago-Dei-Lehre angelegte Verständnis des Menschen als dem Schöpfer ähnliches Wesen habe sich, so MEYER-DRAWE, im Laufe der Geschichte immer mehr zur Würdigung des Menschen als genialen Schöpfer_geniale Schöpferin seiner_ihrer Selbst verlagert. Damit habe sich auch der Bildungsgedanken mehr und mehr aus der asymmetrischen Bezogenheit auf das *Bild* Gottes gelöst, insofern mit *Bildung* zunehmend die Selbstschöpfung, Selbstgestaltung und Selbstbestimmung des Menschen betont wurde. Die vormalige Asymmetrie von Ebenbildlichkeit und Bilderverbot und damit das *Bildung* innewohnende Moment der Versagung und des Entzugs seien mit der Zeit in den Hintergrund gerückt.

Erinnerungen an die Verbindung von *Bildung* und *Bild* als ambivalente Beziehung könnten nach MEYER-DRAWE auf eine Facette von *Bildung* verweisen, die es sinnvoll macht, den Begriff ‚Bildung‘ neben ‚Erziehung‘, ‚Lernen‘, ‚Entwicklung‘, ‚Sozialisation‘ und ‚Informations-‘ oder ‚Wissensmanagement‘ beizubehalten (vgl. MEYER-DRAWE 2002, 181). Mit ihm sei eine Distanz zu Machbarkeitsphantasien markierbar, weil das im deutschen Bildungsbegriff implizite Bilderverbot auf Momente von *Bildung* verweise, die sich jeder Verfüg-, Plan- und Kontrollierbarkeit entziehen und gegenwärtig verbreitetes Zweck-Mittel- oder Ursache-Wirkungsdenken vielleicht zumindest zu irritieren vermögen:

„In seinen unterschiedlichen Gestalten spiegelt das Bilderverbot Grenzen der endlichen menschlichen Existenz wider. Damit sind keine Antworten gefunden, aber Fragen aufgefrischt, die in der Anbetung des Götzen ‚Information‘ zu verschwinden drohen.“ (MEYER-DRAWE 2002, 194)

0.2 Blickrichtung

Die von Käte MEYER-DRAWE „aufgefrischten Fragen“ werden mit der vorliegenden Arbeit *nicht* im Sinne einer Rekonstruktion der etymologischen Verwurzelung des Bildungsbegriffes im *Bild* bearbeitet. Aber sie werden die Sichtung im aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskurs auszumachender Verhältnisbestimmungen von *Bildung* und *Bild* ein Stück weit als dafür Anreiz gebender *Blickfang* begleiten. Dabei wird, im Gegensatz zu MEYER-DRAWES Perspektive auf das Verhältnis von *Bildung* und *Bild*, das *Bild* nicht als ein bestimmtes *Bild* – in ihren Ausführungen das *Bild* Gottes – thematisiert, sondern vielmehr als Chiffre verstanden, deren Bedeutung – ebenso wie jene von *Bildung* – selbst zur Diskussion steht. So widme ich mich mit Blick auf die Arbeiten von Christoph WULF, Jörg ZIRFAS und Dirk RUSTEMEYER exemplarisch drei verschiedenen Verhältnisbestimmungen, welche im Rahmen von Überlegungen zu *Bildung* explizit die Frage nach dem *Bild* und seinem Verhältnis zu *Bildung* eröffnen. Bevor die spezifische *Blickrichtung* der vorliegenden Arbeit noch genauer charakterisiert wird, soll ein Stück weit ihr bildungswissenschaftlicher Kontext skizziert werden.

Einer der ersten Bildungswissenschaftler, der explizite Reflexionen über das *Bild* in Überlegungen zu *Bildung* einbezogen hat, war Klaus MOLLENHAUER. In seinem 1983 erscheinenden Aufsatz *Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht* widmet er sich einem Werk der Frührenaissance – dem Werk *La Flagellazione* von Piero della FRANCESCA – mit der Intention, es als mögliche bildungstheoretische Quelle vorzustellen. Damit versucht er ein trotz des etymologischen Zusammenhangs von *Bildung* und *Bild* bis dahin *fremdes* – mitunter sowohl als unbekanntes und unerkundetes als auch anderen (Disziplinen) zugehöriges – Terrain zu betreten und *Bilder* nicht nur als Illustrationen (der Geschichte) von *Bildung* zu verstehen, sondern selbst als zentralen bildungstheoretischen Untersuchungsgegenstand zu markieren.³

3 Theodor SCHULZE weist darauf hin, dass Klaus MOLLENHAUERS 1983 in der Zeitschrift für Pädagogik erschienener Artikel der erste war, in welchem das *Bild* nicht zum Zwecke der Illustration, sondern als Gegenstand der Interpretation und Untersuchung abgedruckt wurde (vgl. SCHULZE 1999, 59).

Nicht zuletzt von weiteren Arbeiten MOLLENHAUERS in den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts inspiriert,⁴ sind ihm inzwischen viele auf das Terrain der *Bilder* gefolgt. So lässt sich eine Ausdifferenzierung bildungswissenschaftlicher Bezugnahme auf das *Bild* auf mehrere Territorien diagnostizieren.⁵ Zum einen sind Bildanalysen und -interpretationen mittlerweile als selbstverständliche Elemente speziell auch historischer bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Forschung anerkannt.⁶ *Bilder* gelten dabei nicht mehr bloß als Illustrationen und Belege für sprachlich Formuliertes, sondern als selbstständige (historische) Erkenntnisquellen. Ihnen wird ein für Fragen nach *Bildung* und Erziehung interessantes argumentatives Repertoire zugesprochen, dessen Nachweis, Analyse und Interpretation für die Bearbeitung pädagogischer Problemlagen ebenso wie sprachlich verfasste Texte als aufschlussreich gilt. Mehr noch: der Arbeit mit *Bildern* wird die Möglichkeit zugesprochen über anderes als mit Sprache, nämlich über den vorbegrifflichen, imaginativen Teil der rationalen Rede über Erziehung und *Bildung* Einblick zu geben. Darüber hinaus gibt es in den letzten Jahrzehnten ein vermehrtes bildungswissenschaftliches Interesse am Themenkomplex „Bild – Imagination – Medien“⁷ und kommt es vor allem im Rahmen pädagogisch-anthropologischer Grundlagenforschung und psychoanalytisch-pädagogischer Studien zu Reflexionen über das *Bild* als spezifisches Erkenntnismedium.⁸ Mit unterschiedlichsten Akzentuierungen werden *Bilder* hierbei hinsichtlich ihrer spezifischen Bedeutung für die Auseinandersetzung des Menschen mit sich,

4 Vgl. z.B. MOLLENHAUER 1987 und 1990.

5 Für einen Überblick vgl. z.B. BILSTEIN 2004.

6 Methodologische Überlegungen finden sich z.B. bei Rudolf KECK (vgl. KECK 1991). Darüber hinaus vgl. beispielhaft die bildhermeneutischen Untersuchungen romantischer Gemälde von Meike Sophia BAADER, hinsichtlich der Frage, was im Zeitraum um 1800 unter *Kind(heit)* verstanden wurde (vgl. BAADER 1996) oder Studien, die auf ein einzelnes Werk (vgl. z.B. WÜNSCHE 1993) oder ein bestimmtes Bildthema bezogen sind (vgl. BILSTEIN 1999a) sowie z.B. den 1993 erschienenen Sammelband *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur* (vgl. HERRLITZ/RITTELMAYER 1993).

7 Vgl. beispielhaft den 1999 von Gerd SCHÄFER und Christoph WULF veröffentlichten Band *Bild – Bilder – Bildung* (vgl. SCHÄFER/WULF 1999), der aus vielfältiger Perspektive – nämlich entwicklungspsychologischer, philosophischer wie bild- und bildungstheoretischer – die Bedeutung von *Bildern* für Bildungsprozesse untersucht sowie das 2004 von Doris SCHUHMACHER-CHILLA herausgegebene Buch *Im Banne der Ungewissheit. Bilder zwischen Medien, Kunst und Menschen* (vgl. SCHUHMACHER-CHILLA 2004).

8 So widmet sich z.B. der von Klaus MOLLENHAUER und Christoph WULF herausgegebene Sammelband *Aisthesis/Ästhetik* den anthropologischen Grundlagen menschlicher Weltwahrnehmung mit besonderem Bezug auf visuelle Wahrnehmung und Künste (vgl. MOLLENHAUER/WULF 1996). Der Band *Das Unsichtbare sichtbar machen*, 2003 von Ursula STENGER und Volker FRÖHLICH herausgegeben, untersucht z.B. die anthropologischen und psychoanalytischen Aspekte bildtheoretischer Grundfragen (vgl. STENGER/FRÖHLICH 2003).

der Welt und Anderen untersucht. Dabei wird nicht nur unterstellt, dass *Bilder* und Visualisierungen für menschliche Prozesse von Bedeutung sind, sondern auch, dass ihnen eine spezifische Weise der Sinnerzeugung zukomme, deren Ausarbeitung es bedarf.

Diese in den letzten Jahrzehnten vermehrte bildungswissenschaftliche Bezugnahme auf das *Bild* wurde disziplinübergreifend von einem steigenden Interesse am *Bild* begleitet. In anlehnender Abgrenzung von dem in den 60er Jahren ausgerufenen *linguistic turn* konstatierte der Kunsthistoriker Gottfried BOEHM Mitte der 90er Jahre einen *iconic turn* und forderte die Frage *Was ist ein Bild?* – so der Titel seines 1994 erschienenen einflussreichen Sammelbandes (vgl. BOEHM 2006a) – von dem Rand des kunsthistorischen, ästhetischen Feldes in das Zentrum der philosophischen Debatte zu rücken. Dieser Forderung kamen vielfältige Untersuchungen nach, die das *Bild* über die Kunstwissenschaften hinaus als Thema der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften entdeckten.⁹

Diese Hinwendung zum *Bild* folgt dabei nicht zuletzt der Diagnose einer vermehrten Bedeutung von *Bildern* in privaten wie gesellschaftlichen Kontexten und der auf ihr begründeten Intention, ein theoretisches Verständnis menschlicher Weltbewältigung, Ordnungsstrukturen und Repräsentationsverhältnisse zu entwickeln. Die Absicht einer Rehabilitation des *Bildes* gegenüber der Sprache und einer Analyse der Eigenlogik bildlicher Darstellung und Bezüge eint dabei sehr differente Ausprägungen der Forderung nach einer Wendung hin zum *Bild*.¹⁰ Diese reichen von der postulierten Notwendigkeit einer eigenen Disziplin der Bildwissenschaft¹¹ über das Ansinnen einer

9 Bzgl. der disziplinär vielseitigen Auseinandersetzung vgl. z.B. auch den aktuellen Sammelband von SACHS-HOMBACH 2009, der literaturtheoretische, kulturwissenschaftliche, wissenschaftstheoretische, philosophische u.a. Perspektiven auf das *Bild* versammelt oder den Sammelband *Mit Bildern lügen*, in dem das *Bild* u.a. als Gegenstand der Anglistik, Linguistik oder Computervisualistik hervortritt (vgl. LIEBERT/METTEN 2007).

10 Neben Gottfried BOEHM (vgl. BOEHM 2006b) sprechen auch die Kunsthistoriker Christa MAAR und Hubert BRUDA vom *iconic turn* (vgl. MAAR/BRUDA 2005 und MAAR 2006). William J. Thomas MITCHELL dagegen spricht vom *pictorial turn* und widmet sich vor allem dem *Bildgebrauch* in der Alltagskultur und den Wissenschaften (vgl. MITCHELL 2008). Klaus SACHS-HOMBACH wiederum postuliert einen *visualistic turn* und macht die Wende zum *Bild* vor allem als anthropologischen Paradigmenwechsel fest. Kritisch zum Begriff *turn* vgl. z.B. MAJETSCHAK 2002.

11 Bemühungen um eine eigene Bildwissenschaft intendieren der Visualisierungstendenz westlicher Kultur gerecht zu werden und der über die Kunstwissenschaft hinausreichenden Bilderfrage einen institutionell gesicherten Raum zu verschaffen (vgl. z.B. MITCHELL 2008 oder SACHS-HOMBACH 2005).

interdisziplinär geforderten inhaltlichen Hinwendung zum *Bild* bis hin zu der Forderung nach einem interdisziplinären methodischen *turn*, der Bildanalyse als methodisches Paradigma setzt und menschliche Erkenntnisbemühungen grundsätzlich als bildlich vermittelte begreift.

Vor allem die letzt genannte Variante einer Hinwendung zum *Bild*, welche die Bedeutung des *Bildes* für menschliche Wahrnehmens- und Verstehensvollzüge nicht nur bekräftigt, sondern zur „Bildbedingtheit menschlichen Wissens, Handelns und Gestaltens“ (WULF 1999a, 7) potenziert, fordert pädagogisch-anthropologisches wie erziehungswissenschaftliches Denken zu Reflexionen über die Bedeutung des *Bildes* für *Bildung* auf. Insofern in dieser Auslegung des *iconic turns* das *Bild* zum unhintergehbaren *Grund* menschlicher Bezüge bzw. Bezugsnahmen erklärt wird, steht seine Bedeutung für *Bildung* als wie auch immer spezifisch charakterisiertes menschliches Verhältnis zu sich, zur Welt und zu Anderen zur Diskussion.

Die vorliegende Arbeit widmet sich bildungswissenschaftlichen Studien, die diese Auseinandersetzung mit dem *Bild* aufnehmen und in den Kontext von Fragen nach *Bildung* stellen. Mit Blick auf die Arbeiten von Christoph WULF, Jörg ZIRFAS und Dirk RUSTEMEYER sichtet sie drei Verhältnisbestimmungen, welche die aktuelle Diskussion um eine genuine Logik des *Bildes* und seine Stellenwert für menschliches Wahrnehmen, Denken und Handeln aufnehmen und auf Überlegungen über (die Bedeutung von) *Bildung* beziehen. Der Einsatz der Arbeit besteht darin, diese unterschiedlichen Verhältnisbestimmungen von *Bildung* und *Bild* in ihren methodischen wie inhaltlichen Differenzen auszumachen, ohne diese in die Einheitlichkeit einer vermeintlich *richtigen* Beantwortung der leitenden Frage nach der Relation von *Bildung* und *Bild* zu überführen. Darüber hinaus werden trotz dieser Berücksichtigung von Unterschieden mögliche analoge Momente markiert, die sich in Bezug auf die Frage danach eröffnen, welche Bedeutung *Bildern* jeweils für *Bildung* zugesprochen wird.

Bevor diese spezifisch in den Blick zu nehmenden Gesichtspunkte im Rahmen der einleitenden Aus- und Hinführungen zu den drei hier präsentierten Verhältnisbestimmungen von *Bildung* und *Bild* noch genauer dargelegt werden, möchte ich zunächst mein methodisches Vorgehen charakterisieren. Diesbezüglich versuche ich zu skizzieren, *wie* sich im Verlauf dieser Arbeit die

Auseinandersetzung mit der leitenden Frage nach Relationierungen von *Bildung* und *Bild* im gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen Diskurs gestaltet.

0.3 Blickweise

Die vorliegende Arbeit geht nicht von einem bestimmten Verständnis von *Bildung* und *Bild* aus, sondern möchte *unterschiedliche* Fassungen von *Bildung*, *Bild* und deren Verhältnis vor- bzw. einander gegenüber stellen – mit der Intention ihre mögliche Differenzen und Ähnlichkeiten auszumachen. Insofern somit *Bildung* wie *Bild* weder vor noch nach der Darstellung dreier Fassungen von deren Relation klar und eindeutig *auf den Begriff* gebracht werden sollen, werden *Bildung* wie *Bild* im Kontext dieser Arbeit gewissermaßen als Chiffren verstanden: als rätselhafte, zunächst (bedeutungs-)leere¹² Zeichen, die der Entschlüsselung, der Dechiffrierung, aufgegeben sind. Nicht eine bestimmte begriffliche Festschreibung, sondern die Fraglichkeit ihrer Bedeutung zieht sich als roter Faden durch die vorliegende Arbeit, da schon allein durch die anderen beiden Perspektiven auf *Bildung* und *Bild* markiert wird, dass die dritte Fassung der Chiffren nur bedingt Gültigkeit beanspruchen kann.

Das spezifische Augenmerk gilt aber nicht nur den jeweiligen Zugriffen auf *Bildung* und *Bild*, sondern der jeweils gesetzten Relationierung dieser beiden Chiffren. Jede Darstellung einer Relation gestaltet sich als Untersuchung des Verhältnisses zwischen zwei (oder mehreren) Gliedern (hier: der Chiffren *Bildung* und *Bild*), von deren spezifischer Ausgestaltung (hier: der jeweiligen begrifflichen Fassung) wiederum die Bestimmung des Verhältnisses (hier: die Relation von *Bildung* und *Bild*) abhängt. Den Blick auf eine Verhältnisbestimmung zu richten, erfordert deshalb zunächst eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Bestimmungen der beiden *Relata*, um daran anschließend deren Verhältnis untersuchen zu können. So folgt jede Darstellung einer Verhältnisbestimmung demselben Dreischritt: auf die Vorstellung des

12 Das französische *chiffre* geht auf das arabische *sifr* (dt. *leer*) zurück und meint ein *Zahlzeichen ohne absoluten Wert*. In der Literatur bezeichnet *Chiffre* die stilistische Figur der Verrätselung oder Verschlüsselung.

jeweiligen Bildungsverständnisses und der spezifischen Überlegungen zum *Bild* folgt der Blick auf die Bestimmung ihrer Relation.

Werden in diesem Sinn zunächst die unterschiedlichen Verhältnisbestimmungen dargestellt, widme ich mich im Rahmen des abschließenden *Rückblicks* der expliziten Markierung von Differenzen und möglichen analogen Momenten der drei präsentierten Relationierungen. Dabei wird der bis dahin auf eine spezifische Verhältnisbestimmung gerichtete Blick ein Stück weit gewendet um das bis dahin Gesichtete noch einmal zusammenfassend einzusehen: entlang des Dreischritts ‚*Bildung – Bild – Verhältnis von Bildung und Bild*‘ werden durch eine Rückschau auf die vorgestellten Fassungen von *Bildung*, *Bild* und deren Relation gewissermaßen Querschnitte in die Sichtung eingetragen. So sollen noch einmal die unterschiedlichen Zugriffe auf *Bildung*, *Bild* und deren Relation zusammengefasst und mögliche Gemeinsamkeiten in der Differenz erarbeitet werden – um punktuell auch *Ausblicke* auf sich durch diese Arbeit und über sie hinaus stellende Fragen bzw. sich eröffnende Perspektiven zu riskieren.

0.4 Blickpunkte

Im Rahmen der drei Hauptkapitel werden drei unterschiedliche Fassungen des Verhältnisses von *Bildung* und *Bild* präsentiert. Da sie trotz ihrer Differenzen Gemeinsamkeiten aufweisen, können sie einander gegenübergestellt und hinsichtlich bestimmter Gesichtspunkte diskutiert werden. Zwei Gemeinsamkeiten seien betont, um zugleich auch damit verbundene Zeigeabsichten vorzustellen bzw. genauer zu bestimmen, in welcher Hinsicht auch vergleichend auf die drei Verhältnisbestimmungen geblickt wird.

(1) Mit der Darstellung der Verhältnisbestimmungen in den Arbeiten von Christoph WULF, Jörg ZIRFAS und Dirk RUSTEMEYER werden drei Relationierungen von *Bildung* und *Bild* aufgesucht, die explizite Überlegungen sowohl zu *Bildung* als auch zum *Bild* aufweisen. Der Umstand, dass alle drei ausdrücklich nach der Bedeutung dieser Termini fragen, ermöglicht bzw. erlaubt es – im Rahmen der Hauptkapitel kursorisch und abschließend bzw. *rückblickend* explizit – Querschnitte in die unterschiedlichen Bestimmungen

einzutragen und dabei inhaltliche Ähnlichkeiten und Differenzen zu fokussieren.

(2) Darüber hinaus geben WULF, ZIRFAS und RUSTEMEYER das *Bild* explizit in seiner Bedeutung für *Bildung* zu denken. In allen drei Fassungen lässt sich diesbezüglich eine Ambivalenz feststellen, zumal sowohl auf die Möglichkeiten hingewiesen wird, die das *Bild* für *Bildung* bereithält, als auch bestimmte Grenzen des *Bildes* im Hinblick auf *Bildung* markiert werden. Die inhaltlichen Unterschiedlichkeiten der Verhältnisbestimmungen und zugleich die hier angedeutete Analogie gilt es im Rahmen der vorliegenden Arbeit herauszuarbeiten.

In den Überschriften der drei Hauptkapitel wird diese inhaltliche Dimension des Verhältnisses insofern aufgenommen, als dass versucht wird mit ihnen auf die Ambivalenz anzuspielen, die sich im Rahmen der jeweiligen Verhältnisbestimmung hinsichtlich der Bedeutung des *Bildes* für *Bildung* festmachen lässt. Darüber hinaus steht den Titeln jeweils eine Chiffre voran, mit welcher ein bestimmter Gesichtspunkt der Verhältnisbestimmung hervorgehoben wird: Sie versucht zum Ausdruck – gewissermaßen auf den Punkt – zu bringen, wie im Rahmen der jeweiligen Verhältnisbestimmung die Frage beantwortet wird, wozu (ein Nachdenken über) das *Bild* im Kontext von (Reflexionen über) *Bildung* herausfordert. Oder anders bzw. konkreter und eine inhaltliche Dimension vorwegnehmend: wie im Rahmen der Verhältnisbestimmung die Distanznahme zum *Bild* charakterisiert wird, die jeweils mit *Bildung* für möglich oder gar für notwendig erachtet wird. Somit wird in den Überschriften der einzelnen Kapitel auch schon deutlich, dass mit *Bildung* stets eine Bezugnahme auf das *Bild* markiert wird – was auch die im Kontext von Forderungen nach einem *iconic turn* auch vorgebrachte These einer Bildbedingtheit menschlichen Denkens und Handelns als hinterfragenwerte kennzeichnen könnte. Im Rahmen des Hauptteiles wird dies genauer herauszuarbeiten sein. Dieser gliedert sich in folgende drei Kapitel:

„Reflexion – Bildungsprozesse angesichts der Ambivalenz des Bildes“ (Kapitel 1) betitelt die Sichtung der Verhältnisbestimmung, wie sie durch Blick auf die anthropologischen Arbeiten von Christoph WULF ausgemacht werden kann. *Bildung* kommt bei ihm als mimetischer Prozess in den Blick, der sich in der Auseinandersetzung mit Anderen vollzieht und als zentrales Moment das

Erkennen ihrer unterhintergehbaren Fremdheit aufweise. Das *Bild* gibt WULF als Produkt der mimetisch verfahrenen Phantasie und damit als besonderen Modus dieser Begegnung mit dem_der Anderen zu denken. Da *Bilder* als mimetische Repräsentationen das bildhaft Dargestellte allerdings immer auch verstellen würden, weist er auf die Notwendigkeit einer *Reflexion* von *Bildern* als spezifisches Moment mimetischer Bildungsprozesse hin.

„*Negation – Bildungsideen angesichts der Grenzen des Bildes*“ (Kapitel 2) überschreibt die Darstellung der Relation von *Bildung* und *Bild*, wie sie Jörg ZIRFAS zu denken gibt. Er thematisiert das Verhältnis von *Bildung* und *Bild* im Rahmen seiner Überlegungen zu Bildungsbewegungen sowie der Konzeption von Bildungsideen. ZIRFAS insistiert darauf, dass *Bildung* in der Moderne als individuelle Reflexion von Allgemeinem zu denken sei und fasst Bildungsvorstellungen selbst als mögliche Allgemeinheit, zu der sich das Individuum qua seiner *Bildung* verhält. *Bildung* kommt selbst als *ein Bild* in den Blick, das sich der Mensch entwirft und mit dem er_sie sich qua *Bildung* reflexiv auseinandersetzt. Wie allen *Bildern* schreibt ZIRFAS auch *Bildungsbildern* zu stets eine Negation, d.h. eine Verfehlung des bildhaft Dargestellten zu sein, die sich als solche nicht selbst negieren könnten, weil eine Negation des *Bildes* als *Bild* das *Bild* selbst aufheben würde. Im Anschluss an diese bildtheoretischen Überlegungen konzipiert ZIRFAS *Bildung* als Entbildung und gibt Bildungsbewegungen nicht zuletzt als *Negation* im Sinne der Zurückweisung von vermeintlich gewissen allgemeinen (*Bildungs*-)*Bildern* zu denken.

„*Reklamation – Bildungstheorie angesichts der Zurückweisung einer Universalisierung des Bildes*“ (Kapitel 3) betitelt schließlich die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von *Bildung* und *Bild*, wie es sich mit Dirk RUSTEMEYER zeigt. Er thematisiert das Verhältnis von *Bildung* und *Bild* mit Blick auf bildungstheoretische Anleihen an ästhetische Diskurse. Da er sich von Erhöhungen des *Bildes* zum paradigmatischen Fall von Sinnbildung und damit auch von Universalisierungen der Ästhetik distanziert, weist er auch Bildungskonzepte zurück, die ästhetische Erfahrungen zum Garant der Erfüllung bildungstheoretischer Verheißungen erheben. Dagegen postuliert RUSTEMEYER die Notwendigkeit einer präzisen theoretischen Differenzierung von Ästhetik. Weil er sich damit von bildungstheoretischen Überhöhungen der

Bedeutung oder gar von Universalisierungen des Ästhetischen distanziert, wird die mit RUSTEMEYER zur Sprache kommende Relation von *Bildung* und *Bild* mit dem Stichwort *Reklamation* firmiert: RUSTEMEYER erhebt gewissermaßen Einspruch gegen jene Verhältnisbestimmungen, welche die Grenzen des *Bildes nicht* zu sehen geben.

Reflexion, *Negation* und *Reklamation* – drei Chiffren, die auf die im Titel angesprochene Ambivalenz der Bedeutung des *Bildes* für *Bildung* verweisen, weil sie – trotz der im Rahmen aller drei Verhältnisbestimmungen auszumachenden Dokumentationen der Möglichkeiten des *Bildes* für *Bildung* – in unterschiedlicher Weise eine Distanznahme zum *Bild* beschreiben, die postuliert wird, wenn *Bildung* zur Diskussion steht: *Reflexion* sei gefordert um des Bildcharakters von *Bildern* gewahr zu werden (WULF), *Negation* um vermeintlich richtige *Bilder* begründet zurückzuweisen und andere entwerfen zu können (ZIRFAS) und *Reklamation* um die Grenzen der Möglichkeiten des *Bildes* und der Ästhetik für Bildungstheorie einzumahnen (RUSTEMEYER). Was damit jeweils gemeint und im Bezug auf *Bildung* angezeigt ist, worin Möglichkeiten und Grenzen des *Bildes* im Hinblick auf *Bildung* festgemacht werden können – dies zu studieren nehmen sich die folgenden Ausführungen vor...

1 Reflexion –

Bildungsprozesse angesichts der Ambivalenz des *Bildes*

Mit Blick auf die bildungswissenschaftlichen Publikationen von Christoph WULF wird die Frage nach gegenwärtigen Verhältnisbestimmungen von *Bildung* und *Bild* in einem theoretischen Feld aufgenommen, das sich durch eine anthropologische Perspektive auf pädagogische Phänomene charakterisiert zeigt. Dieser spezifische Blick prägt die Bestimmung der hier zur Diskussion stehenden Chiffren *Bildung* und *Bild*, insofern sowohl WULFs Überlegungen zu *Bildung* als auch zu *Bild* bestimmte anthropologische Setzungen zugrunde liegen. Aus diesem Grund versuche ich – bevor ich mich im weiteren WULFs Verständnis von *Bildung*, seinen Ausführungen zum *Bild* und seiner Fassung von deren Relation widme – einleitend kurz seine anthropologischen Grundannahmen zu skizzieren.

WULFs Fassung des Verhältnisses von *Bildung* und *Bild* gründet maßgeblich auf seiner anthropologischen Annahme einer „Jenseitsstruktur des Menschen“ (WULF 2006a, 101). In Anlehnung an Theorien Philosophischer Anthropologie¹³ begreift er den Menschen als ein Wesen, das aufgrund seiner Imperfektheit auf die Notwendigkeit verwiesen sei,

„aus sich herauszutreten und sich anderen Menschen und Welten anzunähern [...], über sich hinaus zu gehen, sich jenseits seiner [_ihrer] selbst zu entwerfen.“ (WULF 2006a, 101 – Einf. PM)

Der Mensch sei aufgrund seiner „beunruhigenden Mängelsituation“ (WULF 2006a, 101) darauf angewiesen, sich auf seine_ihre Mitwelt zu beziehen, sie wahrzunehmen und zu gestalten. Damit ginge eine Angewiesenheit auf Andere einher, da nur mit deren Zuwendung auf die „strukturelle Unvollständigkeit des Selbst“ (ebd., 104) reagiert werden könne. Den Menschen zeichne eine

13 Beispielhaft sind Max SCHELER, Helmuth PLESSNER und Arnold GEHLEN zu nennen: SCHELER führt die Weltoffenheit des Menschen auf den Besitz des Geistes als entscheidende Konstitutionsbedingung des Menschen zurück (vgl. SCHELER 1995) und PLESSNER macht die anthropologische Besonderheit in der menschlichen Exzentrizität fest, die es ihm ermögliche seinen Körper sowohl im Modus des Seins als auch im Modus des Habens zu erfahren (vgl. PLESSNER 1975). Auf GEHLEN geht dagegen die Bestimmung des Menschen als Mängelwesen zurück, das durch individuelle und kollektive Handlungen intendiert, seine Imperfektheit zu überwinden (vgl. GEHLEN 1955). Aufgrund dessen, dass diese anthropologischen Versuche, das *Wesen Mensch* zu bestimmen, von der historischen und kulturellen Einbettung des Menschen zwangsläufig absehen würden, verweist WULF auf die Notwendigkeit, anthropologische Forschung über diese Traditionslinie hinaus auch als Historische Anthropologie und Kulturanthropologie zu betreiben (vgl. WULF 2006, 119ff.).

Sozialität aus, insofern er_sie existentiell auf die Fürsorge und Anerkennung durch den_die Anderen_Andere als Mitmensch verwiesen sei: wir müssen „gesehen, gehört, berührt werden, sonst verkümmern wir“ (WULF 2006a, 104).

Da diese für den Menschen konstitutive Bezogenheit auf Andere jedoch von der begrenzten Verfüg- und Verstehbarkeit des Gegenübers bestimmt sei (vgl. ebd., 40), seien zwischenmenschliche Verhältnisse durch ein Spannungsfeld zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen, Erkennen und Verkennen, Bekanntem und Fremdem charakterisiert – eine Ambivalenz menschlicher Bezugnahme auf sein_ihr Außen, die sowohl für WULFs Bildungsverständnis als auch für seine Bestimmung des *Bildes* von Bedeutung ist: Hinsichtlich seines Bildungsverständnisses zeigt sich dies darin, dass *Bildung* als bestimmte Form der menschlichen Bezogenheit auf Welt und Andere in den Blick kommt, wobei WULF – und hier zeigt sich die angesprochene Ambivalenz – die Einsicht in die unhintergehbare Fremdheit der Anderen als zentrales Moment thematisiert. Im Kontext seines Bildverständnisses wiederum manifestiert sich WULFs anthropologische Annahme einer Jenseitsorientierung des Menschen insofern, als die Einbildungskraft als Brücke zur Außenwelt und zu Anderen und als konstitutives Element jeder Bilderzeugung und -wahrnehmung thematisiert wird. Dabei wird dem *Bild* ebenfalls eine Ambivalenz zugesprochen, insofern es nicht nur als eröffnende, sondern auch als verschließende und verfehlende Darstellung von Anderen und Anderem gedacht wird.

Wie sich aufgrund dieser anthropologischen Perspektive auf *Bildung* und *Bild* das Verhältnis von *Bildung* und *Bild* darstellt, sollen die folgenden Ausführungen zu klären versuchen. Diese werden die bis dato lediglich kurz skizzierten Überlegungen von WULF im Detail vorstellen und sich entlang eines Dreischritts darum bemühen, die bei ihm auszumachende Relationierung von *Bildung* und *Bild* herauszuarbeiten.

In einem ersten Schritt kommt *Bildung* als Prozess in den Blick, der sich in der Annäherung an Andere_Anderes vollziehe, ohne deren_dessen Fremdheit gänzlich in Bekanntes zu transformieren. Als mimetische Bezugnahme auf Welt und Andere erscheint *Bildung* als Prozess der Aneignung, der in zwischenmenschlicher Hinsicht von der Ambivalenz lebe, letztlich auch zu der Einsicht in die Unverfügbarkeit des_der Anderen zu führen.

Daran anschließend wird das *Bild* als mimetische Repräsentation des_der Anderen vorgestellt. Wie bereits erwähnt, erscheint aus WULFs anthropologischer Perspektive auf das *Bild* die Einbildungskraft – als menschliche Fähigkeit zur Imagination – als konstitutives Element jeder Bildwahrnehmung und -erzeugung. Dies führt dazu, dass die Frage nach dem *Bild* im Rahmen des zweiten Teils des vorliegenden Kapitels auch als Frage nach (der Gestalt) menschlicher Wahrnehmung aufgenommen und verfolgt wird. Nach einer Darstellung von WULFs Überlegungen zur Bildwahrnehmung und -entstehung wird seine Unterscheidung von äußeren, gegenständlichen *Bildern* in *Bilder* der Präsenz, der Repräsentation und der Simulation aufgesucht. Diese bringt den ambivalenten Charakter des *Bildes* als zeigende und verstellende Darstellung von etwas zum Vorschein.

Im Rahmen der dieses Kapitel schließenden Ausführungen zu Relation von *Bildung* und *Bild* wird die Ambivalenz von *Bildern* – ihr eröffnender und zugleich verschließender Charakter – als spezifische Herausforderung für mimetische Bildungsprozesse vorgestellt. Diesbezüglich wird auszuführen sein, worin WULF die zentralen Momente und Aufgaben einer bildenden Auseinandersetzung und eines bildenden Umgangs mit *Bildern* festmacht.

Doch bevor ich mich WULFs Bestimmung des Verhältnisses von *Bildung* und *Bild* widmen kann, gilt es erst einmal sein Verständnis von *Bildung* darzustellen.

1.1 *Bildung* als mimetischer Prozess

Widmet man sich dem Bildungsverständnis von Christoph WULF, dann trifft man nicht auf einen explizit als bildungstheoretisch firmierten Entwurf von *Bildung*. Trotzdem lässt sich in seinen zahlreichen pädagogisch-anthropologischen Texten, die den Menschen in seinen sozialen wie kulturell geprägten Beziehungen aufsuchen, ein bestimmtes Bildungsverständnis auffinden: *Bildung* wird – um eine erste, sehr basale Bestimmung vorzustellen – von WULF als spezifischer Prozess der Ausgestaltung des individuellen Verhältnisses zu sich, zur Welt und zu Anderen gedacht. Dieser Prozess wird von ihm als einer spezifiziert, der sich (zumindest meist) im Umgang und in der Auseinandersetzung mit Fremdheit vollziehe:

„Bildungsprozesse haben es (häufig) mit der Begegnung, Auseinandersetzung, Verarbeitung von Fremdem, dem einzelnen Unbekannten, zu tun.“ (WULF 1998, 41)

Die Begegnung mit Neuartigem, bis dahin Ungewusstem, Ungesehenem oder Ungedachtem und die Erfahrung von Fremdheit als das Nicht-Einzuordnende beschreibt WULF als Anstöße für Bildungsprozesse. Ausgehend von der bereits einleitend angedeuteten anthropologischen Annahme einer Angewiesenheit des Menschen auf Mitmenschen, begreift er die Fremdheit – vor allem auch die kulturelle Fremdheit (vgl. WULF 2006a) – von Anderen¹⁴ und Fremdes als spezifische Bildungsherausforderung.¹⁵

Der Blick auf WULFs Verständnis von *Bildung* eröffnet somit zunächst, dass er die Auseinandersetzung mit Anderen und die Begegnung mit Fremdem als zentrales Moment von *Bildung* bestimmt. Darüber hinaus gibt er aber durchaus ein Stück weit vor, wie sich der für *Bildung* relevante Umgang mit dem_der Anderen gestalten solle. Diesbezüglich grenzt er sich davon ab, dass Bildungsprozesse im Umgang mit Anderen zu einer vollständigen Übersetzung des Fremden in Vertrautes zu führen haben:

„Die Assimilierung des Fremden durch Verstehen und seine Auflösung durch seine Überführung in Bekanntes kann nicht das Ziel [...] sein“ (WULF 2006a, 85)

Im unmittelbaren Anschluss daran formuliert er dagegen die Anforderung an einen *bildenden* Umgang mit Anderen und Fremdem:

„Vielmehr muss es um Formen der Begegnung mit dem Fremden gehen, die dieses bestehen lassen und die dazu führen, gerade in seiner sich dem Verstehen entziehenden Andersheit die Herausforderung und den Gewinn der Begegnung mit dem Fremden zu sehen.“ (WULF 2006a, 86)

Die bildende Bezugnahme auf Andere und Anderes charakterisiert WULF durch die Besonderheit, dass dabei deren Fremdheit nicht restlos in Bekanntes und

14 Konkret heißt es bei WULF: „Der Andere als Bildungsherausforderung“ (WULF 2006a, 31). Obgleich er auf derselben Seite das „Ende der Geltung des abstrakten männlichen europäischen Menschen als Modell *des* Menschen“ (ebd.) referiert, kommt durchwegs nur *der* Andere zur Sprache. Diese Einschränkung versuche ich im Rahmen meiner weiteren Darstellung von WULFs Überlegungen zu vermeiden.

15 WULF verweist darauf, dass dies in der heutigen globalen, von der Tendenz zur Homogenisierung und Vereinheitlichung geprägten Welt von besonderer Bedeutung sei (vgl. dazu WULF 2006a Kap. 1 und 2 sowie WULF 2006b). – Fremdheitserfahrungen als Anlass für Bildungsprozesse bedenkt auch Rainer KOKEMOHR in Bezugnahme auf die Phänomenologie des Fremden von Bernhard WALDENFELS (vgl. KOKEMOHR 2007, 27ff.). Siehe dazu vor allem auch die diesen Text von KOKEMOHR kommentierenden Überlegungen zur Erfahrungen von Fremdheit als Anstoß für transformatorische Bildungsprozesse von Hans-Christoph KOLLER (vgl. KOLLER 2007).

Vertrautes transformiert,¹⁶ sondern als unhintergehbare Fremdheit eingesehen werde. So sei es möglich das Fremde nicht zu zerstören, sondern einzusehen, „dass der [_die] Andere different und nicht verstehbar ist“ (WULF 2006a, 84 – Hervorh. im Original – Einf. PM).

Bevor ich mich im Weiteren der näheren Charakteristik der hier angesprochenen „Formen der Begegnung mit dem Fremden“ (ebd., 86) widme,¹⁷ möchte ich kurz innehalten und versuchen das nach WULF für *Bildung* virulente Verhältnis zu Anderen und deren Fremdheit noch etwas detaillierter zu fassen. Ein knappes Verweilen an dieser Stelle soll nicht nur dazu dienen WULFs Zugang zur Fremdheit der Anderen genauer zu konturieren, sondern wird auch dazu überleiten den Bildungsprozess im Weiteren als mimetischen Prozess zu spezifizieren.

Ausgehend vom „sozialen Charakter des Menschen“ (WULF 2006a, 43 – Hervorh. im Original) als seiner Angewiesenheit auf Andere, bestimmt WULF die Erfahrung der Fremdheit des Anderen als Herausforderung für Bildungsprozesse. Diese durch die Fremdheit von Anderen angestoßenen Prozesse aber würden Fremdes nicht in restlose Bekanntheit überführen, sondern vielmehr die Nicht-Verstehbarkeit des Fremden offenbaren. Nicht die Verfügung über Andere, sondern die Erfahrung von Fremdheit solle mit *Bildung* möglich werden. Zwar scheint die Fremdheit der Anderen – die auch als Fremdheit des eigenen Selbst thematisiert wird¹⁸ – durchaus als letztlich uneinholbare Fremdheit gedacht zu werden, zumal WULF die Einsicht in die Unmöglichkeit,

16 Im Anschluss an Bernhard WALDENFELS unterscheidet WULF drei Formen der Transformation und Reduktion des/der Anderen in Eigenes: Egozentrismus, Logozentrismus und Ethnozentrismus führten, wenngleich auf unterschiedliche Weise, zur Assimilation des Fremden ins Eigene und damit letztlich zu dessen Beseitigung (vgl. WULF 2006a, 50).

17 Wie bereits einleitend erwähnt und in der Überschrift dieses Unterkapitels angekündigt, widmet sich WULF einer bestimmten Form des Umgang mit Anderen, nämlich jener durch Mimesis, d.h. die nachahmende Annäherung an Andere. Einen durchaus anderen Zugang zu der Frage nach dem Verhältnis zu Anderen und dessen Gestaltung stellt die vorliegende Arbeit mit Blick auf einen Beitrag von Jörg ZIRFAS vor. Er spricht nicht vom (mimetischen) Umgang mit Anderen, sondern von *Wahrnehmung* und *awareness* der Anderen (vgl. Abschnitt 2.3 der vorliegenden Arbeit).

18 Insofern sich die Konstitution von Eigenem und Fremdem gegenseitig bedinge, und Fremdheit immer auch menschlichen Selbstverhältnissen inhärent sei, führen Bildungsprozesse nach WULF nicht nur zu der Einsicht in die Unhintergebarkeit der Fremdheit der Anderen, sondern bewirken auch Selbstfremdheit (vgl. WULF 2006a, 44). – Auf Momente der Selbstfremdheit als Teil von Bildungsbewegungen werde ich im Rahmen der Ausführungen zum Bildungsverständnis von Jörg ZIRFAS in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit noch einmal zurückkommen, wenngleich er ihre Bedeutung für Bildungsbewegungen durchaus noch einmal anders gewichtet.

Andere gänzlich verstehen, fassen, begreifen oder identifizieren zu können als ein zentrales Moment von Bildungsprozessen fasst. Trotzdem aber bleiben für ihn Möglichkeiten der Annäherung an Andere und des Umgangs mit Anderen denkbar, die sie nicht nur als Fremde erfahrbar, sondern auch als Bekannte zugänglich machen. WULF selbst stellt diese Ambivalenz in den Raum, wenn er die Auseinandersetzung mit Anderen als eine Pendelbewegung zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit charakterisiert:

„Die Begegnung mit dem [_der] Anderen oszilliert zwischen den Polen des Bestimmten und des Unbestimmten.“ (WULF 2006a, 52 – Einf. PM)

Die Einsicht in die Fremdheit der Anderen, die als WULFs Anspruch an Bildungsprozesse ein Stück weit eingeholt werden konnte, scheint also doch begleitet zu werden von Formen des Umgangs mit Anderen, welche diese durchaus auch als *nicht* (mehr) Fremde vorstellig machen. Dies eröffnet die Frage, ob die Fremdheit der Anderen damit nicht doch ein Stück weit zurückgenommen wird.¹⁹ Zumindest scheinen Bildungsprozesse – im Verständnis von WULF – bezüglich des Umgangs mit Fremdheit zumindest von einer gewissen Ambivalenz geprägt zu sein: mit Blick auf WULFs Arbeiten kommen sie als Prozesse der Annäherung trotz bleibender Distanz, des Bekanntwerdens trotz bleibender Fremdheit, der Aneignung trotz bleibender Entzogenheit in den Blick. Diese Spannung wird explizit, wenn im Folgenden im Zentrum der Auseinandersetzung die Frage steht, wie WULF den Vollzug von Bildungsprozessen denkt bzw. erklärt sie sich, wenn Bildungsprozesse im Weiteren als mimetische Prozesse spezifiziert werden.

In vielen seiner Publikationen gibt Christoph WULF die menschliche Fähigkeit zur Mimesis als zentralen Modus von *Bildung* zu denken. Wurde bereits mehrmals angesprochen, dass WULF den Menschen durch sein_ihr Orientiertsein an der Außenwelt bzw. an den Anderen charakterisiert, kann nun ergänzt werden, dass WULF im mimetischen Verhalten des Menschen ein

19 Bezüglich der *Radikalität*, mit der die Fremdheit des Anderen gedacht werden kann, scheint es eine gewisse Bandbreite zu geben: Bei WULF erscheint Fremdheit gewissermaßen als Grenze der Verstehbarkeit und Zugänglichkeit der Anderen. Noch einmal anders gestaltet sich ein Denken der Fremdheit der Anderen, welches darin einen unaufhebbaren Bruch jeder zwischenmenschlichen Bezugnahme erkennt: Von der „Akzeptanz des [_der] Anderen“, einem „akzeptierenden Umgang mit dem [_der] Anderen“ oder davon „die Fremdheit des [_der] Anderen erleben zu können“ (WULF 2006a, 42 – Einf. PM) kann dann vielleicht gar nicht mehr gesprochen werden, weil ein vermeintliches Wissen um die Qualität der Akzeptanz, um die Qualität des Umgangs oder des Erlebens der Fremdheit vielleicht auch schon eine Vereinnahmung darstellt.

wichtiges Moment der Gestaltung seiner_ihrer Verhältnisse festmacht. Zentral dabei erscheint, dass er Mimesis nicht bloß als Annäherung in Form einer Transformation von Fremdem in Eigenes bestimmt, sondern als Ausgestaltung eines Verhältnisses im Zwischenbereich von Eigenem und Anderem realisiert sieht. Um im Hinblick auf die leitende Frage nach seinem Verständnis von *Bildung* darauf verweisen zu können, inwiefern WULF in der mimetischen Fähigkeit Bildungsmöglichkeiten festmacht, ist ein kurzer Blick auf seinen Mimesisbegriff notwendig.

Obgleich eine Definition von *Mimesis* aufgrund der Komplexität der Prozesse, auf welche sich der Begriff beziehe, nicht möglich sei (vgl. WULF 2003, 124),²⁰ verweist Christoph WULF darauf, dass „sich mimetisches Handeln zunächst begreifen [lässt] als „nachahmen‘, ‚nacheifern‘, ‚sich ähnlich machen‘, ‚sich angleichen‘“, dass es „aber auch etwas ‚ausdrücken‘, etwas ‚zur Darstellung bringen‘ oder sogar ‚vor-ahmen‘“ (WULF 2003, 124 – Einf. PM) bedeute. Losgelöst von einer Beschränkung mimetischer Prozesse auf ästhetische Kontexte und Praxen,²¹ versteht WULF die Fähigkeit der Nachahmung als ein anthropologisches Merkmal des Menschen, welchem maßgebliche Bedeutung für seine_ihre Welterschließung und -gestaltung zukomme. Verstanden als für den Menschen konstitutive Befähigung zur Imitation verweist WULF auf den Stellenwert mimetischen Handelns für die Auseinandersetzung des Menschen mit der Außenwelt, mit Anderen und sich selbst. In Abgrenzung von einem Verständnis mimetischer Prozesse als bloß affirmativer Nachahmung und Aneignung betont er deren innovativen und nicht-affirmativen Charakter und versteht unter dem „*mimetische[n] Akt* [...] keine bloße Reproduktion, sondern eine kreative Handlung“ (WULF 2006a, 51 – Hervorh. im Original; Einf. PM). So würde die menschliche Form der Nachahmung nicht bloß zu einer Imitation

20 WULF verweist darauf, dass mimetische Prozesse „in hohem Maße experimentell“ und deshalb nur „in begrenztem Maße planbar“ (WULF 2003, 125) seien. Der hohe Anteil an Komplexität und Unplanbaren mache sie nicht nur gegenüber jeder Funktionalisierung widerständig, sondern führe auch dazu, dass sie sich einer einfachen Definition entziehen würden: „Eine einfache Definition ist nicht möglich. Mimetische Prozesse sind komplex und widersetzen sich dieser.“ (ebd., 124). Ob die Komplexität von etwas ein Grund für die Unmöglichkeit einer begrifflichen Definition ist, sei an dieser Stelle zumindest in Frage gezogen, schließlich könnte man doch versuchen die charakteristische Komplexität definitorisch einzuholen.

21 Der Auseinandersetzung mit Mimesis in der Ästhetik begrenze, so WULF, die Bedeutung des Begriffs auf *Nachahmung* oder *Naturnachahmung*, gegen welche sowohl die Bedeutungsvielfalt von Mimesis als auch der etymologische Befund, dass bereits in seinen antiken Ursprüngen bei Platon *Mimesis* auch eine anthropologische Bedeutung sprechen würden (vgl. WULF 2005a, 21; zu WULFs Interpretation der Begriffsverwendung bei PLATON vgl. auch GEBAUER/WULF 2003, 17ff.).

der Anderen führen,²² sondern auch eine agierende, also aktive, kreative und gestalterische Dimension aufweisen. Mimetische Prozesse seien ein handelnder und nicht bloß rezeptiver Umgang mit Welt, im Rahmen derer keine identische Kopie, sondern vielmehr eine neue Form des Nachgeahmten entstehe, auf deren Ausgestaltung die individuelle Schaffenskraft des Einzelnen als gestalterische Komponente einwirke. Sie als Teil unserer vor allem körperlich-sinnlich verfassten mimetischen Bezugnahme auf Welt und Andere anzuerkennen, weise sie als konstruktive Handlung und Quelle von Kunst, Kultur und Gemeinschaft aus. Im Rahmen dieser Prozesse

„schaffen Subjekte die Welt außerhalb ihrer noch einmal und machen sie in der Verdoppelung zu ihrer eigenen.“ (WULF 2001, 260)

In dieser gestalterischen und entwerfenden Dimension von Mimesis macht WULF die Bildungsmöglichkeiten mimetischen Verhaltens fest. Gelingt im Rahmen des imitierenden Umgangs mit Welt und Anderen eine aktive Auseinandersetzung, Bearbeitung und Gestaltung des Nachgeahmten, so könne es dabei sowohl zu einer Änderung des Außen, als auch zu einer Transformation des Menschen, seines Handlungsspielraumes und seiner Denkmöglichkeiten, könne es zu *Bildung* kommen:

„Selbstbildung und Auseinandersetzung mit dem Außen entstehen in demselben System. [...] Die Menschen machen sich der Außenwelt ähnlich und ändern sich in diesem Prozess; in dieser Transformation wandeln sich ihre Wahrnehmung des Äußeren und ihre Selbstwahrnehmung.“ (WULF 2001, 260)

Diese bildende Transformation des Selbst sei nur möglich im Rahmen einer Bezugnahme des Einzelnen auf Andere, welche als mimetische sowohl Momente der Anpassung und Angleichung als auch des „Sich-in-Beziehung-Setzens zu anderen Menschen, zu deren Handlungen und zum eigenen Tun“ (WULF 2003, 124) aufweise. Sie könne sich dagegen *nicht* entfalten, wenn Andersheit lediglich imitiert werde, und mimetische Prozesse nicht in der Gestaltung des Nachgeahmten, sondern bloß in der Angleichung des Nachahmenden enden. Komme es zu einer Degeneration mimetischer Prozesse zur bloßen Anpassung an Vorgefundenes ohne die Möglichkeit gestalterischer Mitwirkung, würden

22 WULF und GEBAUER verweisen darauf, dass die bloße Imitation lediglich als ein Sonderfall von Mimesis zu begreifen sei, insofern auch der bloßen Nachahmung immer schon eine mimetische Bezugnahme vorausgehen muss, die es ermöglicht zwischen Nachzuahmendem und Nachgeahmten zu unterscheiden (vgl. GEBAUER / WULF 2003, 38)

„[d]ie in der mimetischen Fähigkeit enthaltenen Bildungsmöglichkeiten [...] nicht entfaltet. Mimesis degeneriert zu Mimikry.“ (WULF 2003, 125 – Einf. PM)

Im Unterschied zu Mimikry²³ als bloßer Imitation gestalteten sich mimetische Prozesse als „Brückenschlag nach außen und ein Hin und Her zwischen Innen und Außen“ (WULF 2001, 259). Dadurch könne etwas entstehen, dessen Relation zum Nachgeahmten sowohl durch Ähnlichkeit als auch Differenz charakterisiert sei. Mimesis bringe Dinge und Handlungen hervor, in welchen „sich Fremdes und Eigenes mischen, zu einer *Figuration des Dazwischen*“ (WULF 2006a, 51 – Hervorh. im Original). Weder werde dabei Fremdes auf Eigenes und Bekanntes reduziert, noch gehe das Eigene im Fremden auf. Als Prozess der handelnden Anpassung, der aktiven Rezeptivität und der Angleichung an Nicht-Identisches werden mimetische Prozesse mit WULF vielmehr fassbar als

„Annäherung und Abstand in einem, Verweilen in der Unentschiedenheit des Dazwischen, Tanz auf der Grenze zwischen Eigenem und Fremden. Jedes Verweilen auf einer Seite der Grenze wäre Verfehlung, entweder des Eigenen oder des Fremden, und das Ende der mimetischen Bewegung.“ (WULF 2006a, 52)

In mimetischen Bildungsprozessen, die sich in der Auseinandersetzung mit dem_der Anderen entfalten, komme es zum Spiel mit dem Unbekannten und Fremden, dem sich das Individuum annähert ohne ihm zu verfallen. Mimetische Bildungsprozesse führen weder zum Verlust des Eigenen bzw. zur bloßen Angleichung an den_die Anderen_Andere, noch zur vollständigen Übersetzung des Fremden in Bekanntes und Vertrautes. Vielmehr würden sie im Zusammenspiel *sowohl* der Annäherung *als auch* des Abstandhaltens und Registrierens der unhintergehbaren Fremdheit des Gegenübers bestehen. *Gelingen* in der Auseinandersetzung mit Anderen sich vollziehende Bildungsbewegungen, so führen sie, nach WULF, aufgrund der ambivalenten Struktur mimetischer Prozesse und ihrem Oszillieren zwischen Eigenem und Anderem zu der Möglichkeit sich Anderen zu nähern und sie in ihrer Fremdheit zu belassen, ihn_sie zu erfahren *und* „das Nicht-Identische des Anderen auszuhalten“ (WULF 2006a, 52).

23 *Mimikry* bezeichnet im Bereich der Biologie die sich evolutionär bildende Fähigkeit von Pflanzen und Tieren durch Anpassung an die Umwelt ihre Überlebenschancen zu erhöhen. – ADORNO und HORKHEIMER verweisen auf die auch heute noch gegebene Gefahr von Mimesis sich wie der Frühhensch an Totes anzugleichen um überleben zu können und dabei Lebendigkeit zu opfern: „Wo Menschliches werden will wie Natur, verhärtet es sich zugleich gegen sie. Schutz als Schrecken ist eine Form von Mimikry. Jene Erstarrungsreaktion am Menschen sind archaische Schemata der Selbsterhaltung: das Leben zahlt den Zoll für seinen Fortbestand durch Angleichung ans Tote“ (HORKHEIMER/ ADORNO 2006, 189).

Der bildende Umgang mit dem_der Anderen im Rahmen mimetischer Prozesse führe, so WULF, zur Herstellung von Repräsentationen des_der Anderen. Diese kommen aufgrund des Verständnisses von Mimesis als stets ambivalente Annäherung an Andere in den Blick, weil sie *keine* reine Erscheinung des_der Anderen, sondern Figurationen seien, in welchen sich Fremdes und Eigenes überlagern. Insofern es im Umgang mit Anderen zu einer Entfaltung mimetischer Energien komme, entstehe nämlich eine „mimetische Bewegung gleich[...] einem Tanz zwischen dem Fremden und dem Eigenen“ (WULF 2006a, 52 – Hervorh. im Original), aufgrund derer jede konkrete Repräsentation des_der Anderen Anteile des Eigenen enthalte und vom „sich der Bestimmung und Festsetzung entziehende[n] ganz Andere[n]“ (ebd., 40 – Einf. PM) zu unterscheiden sei.

Als für diese Bildungsprozesse notwendige, mimetisch hergestellte Repräsentationen des_der Anderen bedenkt WULF neben Texten, rituellen Handlungen, Gesten oder spielerischen Ausdrucksformen auch *Bilder* (vgl. ebd. 51). Als mögliches Produkt mimetischer Prozesse würden sie den_die Anderen_Andere nahe bringen und ihn_sie dabei notwendigerweise in seiner_ihrer Fremdheit verfehlen. Der Blick auf WULFs Verständnis von *Bildung* verweist damit auf das *Bild* als eine mögliche Form der Darstellung von und somit der Annäherung an Andere. Damit steht die Frage nach dem bildenden Potenzial von *Bildern* im Raum. Bevor dieser Zusammenhang von *Bildung* und *Bildern* gesondert aufgesucht wird, gilt es zunächst zu klären, worin mit WULF die Besonderheit von Repräsentationen in Form von *Bildern* festgemacht werden kann. So wird in einem weiteren Schritt seine Perspektive auf das *Bild* bzw. seine Bestimmung des *Bildes* nachgezeichnet, um daran anschließend noch einmal den Bogen zu WULFs Bildungsverständnis zu spannen und zu markieren, inwiefern er *Bilder* als eine besondere Herausforderung für Bildungsprozesse bestimmt.

1.2 *Bild* als mimetische Figuration

Der Blick auf WULFs Verständnis von *Bildung* hat *Bilder* als ein Produkt der für den Menschen konstitutiven Fähigkeit zur Mimesis erscheinen lassen. Insofern werden *Bilder* von WULF als eine Möglichkeit des Menschen thematisiert, sich

seiner Außenwelt bzw. seinen Mitmenschen anzunähern, sich einen Zugang zur Welt und Anderen zu verschaffen. Da die „Macht der Mimesis [...] wesentlich in Bildern [liegt], die sie hervorbringt“ (GEBAUER/WULF 2003, 39 – Einf. PM), kommt die Fähigkeit des Menschen zur Wahrnehmung und Schaffung von *Bildern* als für sein Leben, Handeln und Denken konstitutive Form des Weltbezuges²⁴ und kommen *Bilder* als spezifische Form der menschlichen Beziehung zur Außenwelt und zu Anderen in den Blick. Verstanden als Prozess der kreativen Nachahmung stelle Mimesis eine Verbindung zwischen dem Menschen und seiner Umgebung her, durch die es zur Aufnahme von *Bildern* in die innere, mentale Welt des Menschen komme, welche wiederum Einfluss auf seine Gestaltung äußerer, gegenständlicher *Bilder* nehme.²⁵ Diese kreative Herstellung der sich wechselseitig bedingenden inneren und äußeren *Bilder*, die Möglichkeit,

„die Außenwelt in Form von Bildern zum Teil der menschlichen Innenwelt zu machen, sie im Gedächtnis zu bewahren und zu erinnern sowie gleichzeitig die innere Vorstellungs- und Bilderwelt außerhalb des Menschen zu vergegenständlichen, ist eine *conditio humana*.“ (WULF 2005b, 43 – Hervorh. im Original)

Einbildungskraft, Imagination und Phantasie seien drei Begriffe, welche das menschliche Vermögen bezeichnen Welt visualisiert und in *Bildern* repräsentiert im Gedächtnis aufzunehmen und zu erinnern (vgl. WULF 2005b, 45).²⁶ Die Kraft der Phantasie und die von ihr abhängige Erzeugung von *Bildern* kommt als für den Menschen konstitutives Vermögen in den Blick, sich überhaupt der Welt und dem_der Anderen zu nähern, eine Verbindung zum Außen und zu anderen Menschen aufzubauen und sich zu sich selbst verhalten zu können.²⁷

24 Zu der anthropologischen Bestimmung des Menschen als *Bild* erzeugendes Wesen vgl. auch Jonas 2006. Als Beispiel einer anthropologischen Fundierung des Bildbegriff vgl. z.B. BELTING 2002.

25 Die These, dass innere und äußere *Bilder* in einem für sie konstitutiven Wechselverhältnis stehen, vertritt auch Hans BELTING, der darin die anthropologische Fundierung des Bildbegriffes erkennt (vgl. BELTING 2002, 11). Vgl. dazu auch BILSTEIN 1999b.

26 Diese Begriffe hinsichtlich ihres unterschiedlichen Bedeutungsgehalts zu untersuchen würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Obgleich deshalb inhaltliche Differenzen in diesem Zusammenhang vernachlässigt werden, soll nicht unerwähnt bleiben, dass für WULF die drei Termini jeweils unterschiedliche Aspekte der menschlichen Fähigkeit der Bildwahrnehmung und -herstellung akzentuieren: „Phantasie bezeichnet eher die wildwüchsige Seite, Imagination die Bilderwelt und Einbildungskraft die Vorstellungskraft, mit der Neues erzeugt wird“ (WULF 2005b, 45).

27 Arnold GEHLEN bindet Phantasie an den Status des Menschen als Mängelwesen, an seine residuale Instinktausstattung, da seine Weltoffenheit auf ihre gestalterischen Kräfte verweise. Aufgrund ihres Stellenwertes, sei der Mensch „als Phantasiewesen so richtig bezeichnet, wie als Vernunftwesen“ (GEHLEN 1955, 317).

Damit wird bereits deutlich, dass mit Christoph WULF ein ganz bestimmter Blick auf *Bilder* geworfen wird. Insofern er von der menschlichen Einbildungskraft als für die Entstehung und Wahrnehmung von *Bildern* unabdingbares menschliches Vermögen ausgeht, erscheinen *Bilder* aus einer explizit anthropologischen Perspektive. Im Folgenden gilt es aufzuzeigen, welche Bedeutung dem *Bild* dabei zugesprochen wird. Eine erste Spur wird diesbezüglich mit der Darstellung von WULFs Überlegungen zur Bildentstehung aufgenommen. Diese geben das *Bild* als Produkt der Phantasie zu denken, wobei die Bildentstehung in spezifischer Weise im Zwischenbereich von Sehendem und Gesehenem anzusiedeln sei.

1.2.1 *Bild* zwischen Sehendem und Gesehenem

Aus WULFs anthropologischer Perspektive erscheint die Reflexion der Einbildungskraft als menschliche Fähigkeit der Bildherstellung und Bildwahrnehmung als konstitutives Element jeder Bildtheorie. Diese Bedeutung der Einbildungskraft zu ignorieren, missachte die Tatsache, dass jedes *Bild* erst durch die menschliche Kraft der Imagination zum versteh- und interpretierbaren bzw. zum bedeutungsvollen *Bild* werden kann:

„Die Imagination versetzt ins Bild, was in der Datenvielfalt der Sinnesreize abwesend ist und ergänzt das stets nur partiell gegebene Bild zu einem Ganzen – ohne eine kreative Einbildungskraft kein sinnvolles und zusammenhängendes Bild.“ (HÜPPAUF/WULF 2006b, 24)

Ohne die synthetische Leistung des Imaginierens, des Vorstellens bzw. des phantasievollen Ergänzens der unmittelbaren partiellen Wahrnehmung bliebe es bei zusammenhangslosen Versatzstücken. Für deren Zusammenschluss zu einem *Bild* sei die Kraft der menschlichen Phantasie konstitutiv. Im Hinblick auf die leitende Frage nach WULFs Verständnis vom *Bild* kann damit Zentrales festgehalten werden: Die Bestimmung der Einbildungskraft als integralen Bestandteil jeder Bildwahrnehmung und -herstellung lässt *Bilder* nicht als unabhängig von der menschlichen Phantasieleistung existierende Gegenstände erscheinen, welche dem Menschen als erkennendes Subjekt *gegenüber liegen*. Insofern allererst die Einbildungskraft die notwendigerweise perspektivische und partielle Wahrnehmung zu *ganzen Bildern* werden lasse, kommen *Bilder* als erst durch die menschliche Wahrnehmung entstehende in den Blick:

„Bilder [...] treten nicht einem betrachtenden Subjekt entgegen, sondern entstehen im Prozess ihrer Wahrnehmung.“ (HÜPPAUF/WULF 2006b, 23)

WULFs Betonung der Bedeutung der Einbildungskraft für ein *Bild* erfordert, die Frage nach dem *Bild* – zumindest vorübergehend – als Untersuchung der *Bildentstehung* zu verfolgen. Wahrnehmung, Sehen und der menschliche Blick rücken damit ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Christoph WULF nähert sich dem menschlichen Sehen bzw. dem menschlichen Blick²⁸ im Rückgriff auf die Studien von Maurice MERLEAU-PONTY. Im Anschluss daran begreift er die Struktur menschlicher Wahrnehmung als durch die Verschränkung von Wahrnehmenden und Wahrgenommenen bzw. der Sinne des menschlichen Körpers und der wahrgenommenen Dinge charakterisiert. Da der sehende Betrachter der Welt nicht gegenüberstehe, sondern als leibliches²⁹ Wesen selbst Teil der sichtbaren Dinge sei, kommt Sehen als Verflechtung von Sehendem und Gesehenem in den Blick:

„[D]er Blick ist nämlich selbst Einkörperung des Sehenden in das Sichtbare, Suche nach sich selbst im Sichtbaren, dem es ZUGEHÖRT [...] die 2 Blattseiten [feuilletts] meines Leibes und die Blattseiten der sichtbaren Welt ... Zwischen diesen eingeschobenen Blattseiten gibt es Sichtbarkeit.“ (MERLEAU-PONTY 1994, 173, Fußnote – Hervorh. im Original)

MERLEAU-PONTY weist darauf hin, dass wir aufgrund unserer Leiblichkeit selbst Teil der sichtbaren Welt seien. Sichtbarkeit, das Sichtbarwerden von Teilen dieser Welt für den Sehenden bestimmt er deshalb als Kreuzung (lat. *chiasma*) von Wahrnehmendem und Wahrgenommenem, von sehendem Leib und gesehenem Körper. In der sehenden Zuwendung zu den Dingen würden wir immer schon von ihnen angeblickt. Der Vollzug des Sehens liege nicht restlos in unserer Verfügung, sondern weise stets ein Moment der Responsivität auf.³⁰ In

28 Zur konstitutiven Bedeutung des Blicks für das *Bild* vgl. die Ausführungen *Zur Ikonologie des Blicks* von Hans BELTING: „Ein Bild, das ohne unseren Blick nur ein Ding wäre (oder ein mediale Technik), kommt erst in unserem Blick zum Leben. Wir erkennen es wieder oder bemächtigen uns seiner im Blick“ (BELTING 2005, 50).

29 Zum Sehen und Wahrnehmen von *Bildern* als zutiefst leibliches Geschehen vgl. auch Ursula STENGER 2000. Zur leiblichen Verfasstheit des Menschen und deren Konsequenzen für Prozesse menschlicher Wahrnehmung vgl. z.B. Käte MEYER-DRAWE 1991, 1999b und 2005 sowie die Diplomarbeit von Claudia SCHAUFLE (geb. ZUSAG), die im Anschluss an Käte MEYER-DRAWE die Bedeutung von Leiblichkeit für pädagogisches Denken untersucht (vgl. ZUSAG 2006).

30 Die Annahme, dass das *Bild* im Zusammentreffen von Blick und Rückblick entstehe, bildet auch den Kern des Nachdenkens über das *Bild* bei Jacques LACAN. Er verweist den Blick auf die Seite der Dinge, die den Menschen immer schon *angehen*, bevor er sich ihnen (sehend) zuwendet. In der Entstehung eines *Bildes* kreuze sich der sehende Impuls mit dem Blick, der immer schon auf uns gerichtet sei (vgl. z.B. LACAN 2006 und 2006a). Auch Georges DIDI-HUBERMAN versucht im Rückgriff auf Sigmund FREUD eine „Metapsychologie des Bildes“ zu

unserer Wahrnehmung, in unserem Denken und Handeln, seien wir als Antwortende stets verwiesen auf unsere leibliche Teilhabe an der Welt der Dinge:

„Wenn wir uns den Dingen sehend zuwenden, haben sie uns immer schon angeblickt.“ (WULF/ZIRFAS 2005, 15)

Der *Bildern* vorausgehende Blick konstituiere sich im Zwischenreich des menschlichen Körpers und der wahrgenommenen Dinge und ist damit weder als etwas sichtbar machende Flamme, noch als nur aufnehmender Spiegel angemessen beschrieben (vgl. WULF 2007, 33). Vielmehr sei er gerichtet und werde er gefangen, sei er sowohl aktiv als auch passiv und entstehe er in der Kreuzung von Subjekt und Welt.³¹

In dieser Verflechtung von Sehendem und Sichtbarem, entstünden *Bilder* gleichsam als *materielle* Verdichtung der sich dabei bildenden Figuration zwischen Innen und Außen. Dadurch kommen sie weniger als starre Objekte, sondern vielmehr als dynamische Produkte der Imagination in den Blick. Als solche *sind* sie nicht einfach sichtbar, sondern *lassen* etwas *als Bild* sichtbar *werden*. Durch diese Betonung der Performativität des *Bildes* gibt es WULF nicht als bloßes Abbild, als Kopie von auch anders Wahrnehmbarem zu denken, sondern als Modus menschlicher Bezugnahme auf Welt und Andere, mit dem etwas sichtbar werden kann, das außerhalb dieses *Bildes* und ohne es so nicht erscheinen würde:

„Das Bild bringt etwas zur Erscheinung, was nicht im Bild ist, sondern nur im Bild *erscheinen* kann. [...] Was wir im Bild sehen, sind nicht nur Formen, Farben und Figurationen.“ (WULF 2007, 25 – Hervorh. im Original)

Die erste Skizzierung des Bildverständnisses von Christoph WULF, die im Hinblick auf seine Überlegungen zur Entstehung von *Bildern* eingetragen werden sollte, lässt *Bilder* somit als Produkt der chiasmisch strukturierten Phantasie erscheinen. Dies verweist darauf, dass wir nicht einfach etwas *in Bildern* wahrnehmen, das *so* auch anders zugänglich wäre, sondern dass uns stets *etwas* allererst *als Bild* erscheint.

Diese Form der Entstehung von *Bildern* macht Christoph WULF sowohl für innere, mentale *Bilder* als auch für äußere, vergegenständlichte als

entwickeln und das *Bild* als nicht restlos zu verstehende oder zu übersetzende Formation des Blickwechsels zwischen *Bild* und Betrachter zu denken (vgl. DIDI-HUBERMAN 1999).

31 Diese Überkreuzung zwischen den Sinnen und dem wahrgenommenen Außen beschränkt sich natürlich nicht nur auf das Sehen, sondern zu ihr komme es auch bei anderen Formen von Wahrnehmung, wie dem Riechen, dem Schmecken, dem Hören oder Berühren.

entscheidendes Merkmal vorstellig. Äußere *Bilder* stünden in einem wechselseitig beeinflussenden Verhältnis zu der inneren Bilderwelt des Menschen,³² die entstehe, indem wir Menschen, Situationen, Orte, Gefühle, Empfindungen etc. Kraft unserer Phantasie in Form von *Bildern* vor unserem Auge erscheinen lassen und in unserem Gedächtnis verankern (vgl. WULF 1999b, 340ff.; WULF 2007, 31ff.). Geprägt von individuellen, gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Umständen³³ würden sich menschliche Erfahrungen zu inneren *Bildern* verdichten, welche Bezugspunkte für Deutungen, die Wahrnehmung, das Denken und Handeln des Menschen bilden.³⁴ So beeinflussen sie auch die Wahrnehmung von äußeren *Bildern*, für deren Darstellung ein Medium konstitutiv sei, in welchem die mit Hilfe der Einbildungskraft entstandenen Figurationen vergegenständlicht und erfahrbar werden:

„Ohne Medium gäbe es kein Bild, das wir wahrnehmen und das wir in unsere Bilderwelt überführen könnten. Die Bilder existieren nur, weil sie medial sind, d.h. weil sie in einem Medium in Erscheinung treten, das es erst möglich macht, sie wahrzunehmen.“ (WULF 2005b, 40)

Um als vergegenständlichtes *Bild* in Erscheinung zu treten, sei die materielle Ausgestaltung in Form einer medialen Verwirklichung und Realisierung notwendig, die als konstitutiver Bestandteil des *Bildes* jede Bildwahrnehmung wesentlich mitbestimmen würde.³⁵

32 In Anlehnung an den Pädagogen Johannes FLÜGGE unterscheidet Wulf sieben innere *Bilder* des Menschen: Verhaltensregler, Orientierungsbilder, Wunschbilder, Willensbilder, Erinnerungsbilder, Nachahmungsbilder, archetypische *Bilder* (vgl. WULF 1999b, 340ff.; WULF 2007, 31ff.).

33 Hier klingt die Relevanz gesellschaftlicher und kultureller Umstände für die menschliche Bildwahrnehmung an. Zu WULFs Reflexion der Beziehung zwischen individuellen und kollektiven *Bildern*, die hier nicht weiter verfolgt werden kann (vgl. z.B. WULF 2007, 31).

34 In ähnlicher Bedeutung weist auch Hans BELTING darauf hin, dass der Mensch aus einem anthropologischen Blick „nicht als Herr seiner Bilder [...] sondern als ‚Ort der Bilder‘“ (BELTING 2002, 12) erscheine, welchen er ausgeliefert sei, insofern sie seinen Körper besetzen.

35 Mit der Philosophin Sybille KRÄMER könnte man diesbezüglich von dem Medium als Spur sprechen, als welche es aufgrund seiner Materialität *unbeabsichtigt* einen Sinnüberschuss am medial Vermittelten hinterlässt (vgl. KRÄMER 1998). Im bildungswissenschaftlichen Kontext untersucht Kristin WESTPHAL ausgehend von der Annahme einer grundsätzlichen Medialität unserer Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse die Bedeutung von Medien für Wahrnehmungs- und Bildungsprozesse (vgl. WESTPHAL 2001 und 2007). Andrea HARRER eröffnet im Anschluss an Verweise auf die Bedeutung anthropologischer Einsätze für medienpädagogische Theoriebildung die Frage nach dem Subjekt/ nach Subjektivität aus einer subjektkritischen Perspektive. Im Anschluss an Sybille KRÄMER und Kristin WESTPHAL gibt sie Möglichkeiten von Trans-Formationen neuzeitlich-moderner Subjektivität zu denken und zeigt, wie fruchtbar Arbeiten der Philosophie und der Allgemeinen Pädagogik für medienpädagogische Fragestellungen sein können (vgl. HARRER 2010).

Im Hinblick auf diese medial verkörpertten äußeren *Bilder* differenziert WULF drei unterschiedliche Bildtypen: das *Bild* als Präsenz, das *Bild* als Repräsentation und das *Bild* als Simulation. Eine Darstellung dieser Differenzierung eröffnet als charakteristisches Moment von *Bildern* ein Zusammenspiel von präsentierenden *und* simulierenden Kräften.

1.2.2 *Bild* zwischen Präsenz und Simulation

Christoph WULF differenziert aus kulturwissenschaftlicher Perspektive drei Arten der mit Hilfe der Phantasie medial vergegenständlichten, äußeren *Bilder*. Entlang der Frage nach dem Verhältnis zwischen dem *Bild* und dem Bildsujet unterscheidet er das *Bild* als magische Präsenz, das *Bild* als mimetische Repräsentation und das *Bild* als technische Simulation.

Um ein *Bild* als magische Präsenz handle es sich, wenn die bildliche Darstellung etwas präsentiere, das dem Menschen nur als Erscheinung *im Bild* entgegen treten könne und ohne diese Verbildlichung verborgen bliebe bzw. außerhalb des *Bildes* nicht zugänglich oder fassbar sei. Entscheidend für diese Form des *Bildes* sei seine Fähigkeit zur *epiphaneia* – dazu, etwas allererst in Erscheinung zu bringen. Das *Bild* als Präsenz sei nicht Stellvertreter von etwas, sondern magische Gegenwart des in Erscheinung Tretenden selbst. Es sei nicht Abbild eines unabhängig davon wahrnehmbaren Modells, sondern als *Bild* identisch mit dem, was sich durch das *Bild* allererst zeigt. Seine Existenz verweise nicht auf Anderes, sondern mache ohne das *Bild* Ungreifbares und Fernes allererst gegenwärtig. Als Beispiel für diesen Typ des *Bildes* erinnert WULF an die Zeit vor dem *Bild* als Kunstwerk, als der Mythos als einzige Quelle der Wahrheit gegolten hätte und bildliche Darstellungen als Teil ritueller und kultischer Praktiken bedeutsam gewesen seien. Die Verehrung von Kultbildern, sakralen *Bildern*, aber auch Statuetten und Masken konnte damals deshalb die Huldigung des Göttlichen bedeuten, weil die Götter und Göttinnen selbst *im Bild* versinnbildlicht worden seien (vgl. WULF 2007, 26ff.).³⁶

36 Auch Gottfried BOEHM verweist im Zusammenhang seiner Reflexion der Macht der *Bilder* auf das Alte Testament, das uns von der Herstellung des goldenen Kalbs durch die Israeliten berichtet um als Identifikationsmal der Verehrung des Göttlichen zu dienen. Dieses Bildwerk „erzeugt eine Gleichheit mit dem Dargestellten. Das goldene Kalb *ist* (in der Perspektive des Rituals) – *der Gott*. Das Bild und sein Inhalt verschmelzen bis zur Ununterscheidbarkeit“ (BOEHM 2006c, 330 – Hervorh. im Original). Den mit AARON und

Während das *Bild* als Präsenz durch den Zusammenfall von *Bild* und Abgebildetem charakterisiert sei, stelle deren Trennung und Unterscheidbarkeit das entscheidende Merkmal des *Bildes* als Repräsentation dar. Da diese Differenz zwischen Artefakt und präsentiertem Inhalt im *Bild* als Präsenz zwar als *überbrückte*, aber immer schon angelegte gedacht werden müsse, seien, „die Übergänge von Bildern der Präsenz zu Bildern der Repräsentation fließend“ (WULF 2006a, 56). Im Gegensatz zu den *Bildern* der Präsenz seien jene der Repräsentation Stellvertreter von etwas:

„Sie stellen etwas dar, bringen etwas zum Ausdruck, verweisen auf etwas. [...] Hier geht es um die Bilder und Illusionen schaffende Mimesis, bei der die Differenz zwischen Modell und Abbild unwichtig wird. Ziel ist nicht die Ähnlichkeit, sondern der *Schein des Erscheinenden*.“ (WULF 2007, 28 – Hervorh. im Original)

Nicht die Herstellung von Gegenwart, sondern die Ver-gegenwärtigung, die Re-präsentation von etwas, das nicht (mehr) unmittelbar gegeben ist, sei die entscheidende Leistung dieser *Bilder*. Als solche werden sie mimetisch erzeugt,³⁷ aber nicht unbedingt als einem Modell ähnliche Nachahmung, sondern als Ausgestaltung und in einem *Bild* realisierte „Darstellung der Erscheinungen, wie sie erscheinen“ (WULF 2006a, 56). Als *Bilder* der Repräsentation wiesen sie ein Verhältnis zu dem durch sie Repräsentiertem auf, das von Variationen, Auslassungen, Hinzufügungen, kurz: von der durch die Transformationen in ein *Bild* bedingten Kluft zum mimetisch Nachgeahmten geprägt sei (vgl. WULF 2007, 28).³⁸

MOSES vertretenen idealtypischen Positionen im Umgang mit *Bildern*, der Ikonodulie (*Bild*verehrung) und dem Ikonoklasmus (die *Bild*bekämpfung), sei der Glaube an die Kraft der *Bilder* gemein, Distanz zu Gott zu überbrücken.

37 Mit Verweis auf Viktor ZUCKERKANDL verdeutlicht Christoph WULF, dass die Herstellung des mimetischen Verhältnisses nicht vom Bilderzeuger getätigt werden muss, sondern oftmals vom Bildbetrachter vollbracht wird. So hat ZUCKERKANDL in seiner Studie über Mimesis darauf hingewiesen, dass Kunstwerke, die weder Natürliches, Äußerliches noch eine inspirierende Idee oder Gestalt *im* Künstler nachahmen, deshalb nicht völlig *autonom* und unabhängig von Vorbildern existieren, sondern ihr Vorbild insofern allererst hervorbringen, als dass das Kunstwerk geschaffen werde, „um in dem Geiste der Menschen ein Vorbild zu finden und so seine Bestimmung zu erfüllen, Bild zu werden“ (ZUCKERKANDL 1958, 233).

38 Dieser von WULF als spezifisches Merkmal dieser Art von *Bildern* bestimmte Unterschied zwischen Repräsentation und Repräsentiertem verweist auf eine für das Nachdenken über *Bilder* zentrale Begrifflichkeit, welche der Kunsthistoriker Gottfried BOEHM als zentrales Charakteristikum des *Bildes* entwickelte: die *ikonische Differenz*. Damit bezeichnet er den Unterschied zwischen dem anschaulich werdendem ‚Bildganzen‘ und den einzelnen, ikonographischen Merkmalen der spezifischen bildlichen Darstellung, der allererst ermögliche, dass *etwas* – das im *Bild* Repräsentierte *Ganze* – *als Bild* – mit all seinen besonderen, das einzelne *Bild* auszeichnenden Merkmalen – dargestellt und sichtbar wird (vgl. BOEHM 2006b, 29ff.). Aufgrund dessen, dass er diesen Kontrast zwischen Artefakt und dargestelltem Inhalt als Bedingung von *Bildern* generell ausweist (vgl. ebd.), schließt er in

Anstelle eines Bezuges zu Nichtbildlichem weisen nach WULF die als dritter Bildtyp von *Bildern* charakterisierten *Bilder* der technischen Simulation eine Referenz auf andere *Bilder* auf. Diese würden nicht die Welt *im Bild* repräsentieren, sondern „die spezifische Erfahrung der Welt als Bild“ (WULF 2007, 29) ermöglichen, da sie aufgrund ihres elektronischen Charakters jede Gebundenheit an Zeit und Ort verlieren und „zu sinnlichen Ereignissen ohne Referenz auf Wirkliches, zu Simulakren und Simulationen“ (GEBAUER/WULF 2003, 39) werden. In Anlehnung an Jean BAUDRILLARD, der aufgrund der durch Massenmedien vorangetriebene Verbildlichung von Welt eine zunehmende Verdrängung der Wirklichkeit durch die Entstehung einer wirkmächtigeren „Hyperrealität“ (BAUDRILLARD 1994, 14) konstatiert, sieht WULF mit den *Bildern* der Simulation ein Schwinden von Realität verbunden:

„Das Reale wird durch die Zeichen des Realen ersetzt. Es kommt zu einer Verdoppelung, die das Hyperreale erzeugt, das nicht mehr vom Realen und vom Imaginären trennbar ist.“ (WULF 2005c, 195)

Durch die Einebnung des Bezugsrahmens der *Bilder* zum Spiel lediglich auf sich selbst bezogener *Bilder* entstünde eine Welt des Scheins, der Simulation, der Fiktion und Illusion, welche sich immer mehr von der Wirklichkeit loslöse und letztlich so autonom und auf sich selbst bezogen zu werden scheint, dass jede Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion, Welt und *Bild* zu verschwinden drohe.³⁹ *Bildern* als Simulationen fehle jeder Bezug zur Realität. Sie existierten als von der realen Welt völlig abgetrennte Illusionen, die durch ihre wirkmächtige Verbreitung und Beschleunigung das Reale verschwinden ließen. Damit erscheinen sie nicht mehr als Gegenwart von Übersinnlichem oder als Stellvertreter für nicht (mehr) unmittelbar sinnlich Fassbares, sondern als Opposition zu allem Materiellen und Körperlichen. Der Prozess der

seiner vor allem am *Bild* als Kunstwerk orientierten Bestimmung des *Bildes* sowohl das von WULF als *Bild* der Präsenz beschriebene aus – hier „verleugnet sich das Bild als Bild ganz, um die perfekte Repräsentation einer Sache zustande zu bringen“ (ebd., 34) – als auch jene der referenz- und inhaltslosen technischen Simulation.

39 Diese These wurde von vielen Seiten kritisiert. Beispielfhaft werden im Bezug auf Studien von Dirk RUSTEMEYER in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit Gegenargumente zu dieser Relationierung von Wirklichkeit und *Bild* vorgestellt. Darauf, dass sich der Gegensatz von Fiktion und Realität nicht auflöse, sondern überhaupt als Gegensatz zu relativieren sei, verweist z.B. Bernhard WALDENFELS, der aus phänomenologischer Perspektive konstatiert, dass Wirklichkeit immer fiktive Momente aufweise und das Fiktive immer wirklichkeits-trächtig sei. Wirklichkeit gebe es nur in variablen Formationen, in welchen sich Realität und Fiktion immer schon verschränken (vgl. WALDENFELS 1982, 99). Für die Frage nach dem *Bild* verweise dies auf den „ursprünglichen *Chiasmus von Wirklichkeit und Bildhaftigkeit*, der in einer gleichzeitigen Dinghaftigkeit der Bilder und Bildhaftigkeit der Dinge gründet; die totale Verschmelzung von Form und Materie ist dadurch ebenso ausgeschlossen, wie die Verdampfung der Wirklichkeit im Symbol“ (WALDENFELS 2006, 241 – Hervorh. im Original).

Verbildlichung kommt nicht mehr als Transformation eines Sinnganzen in das Medium des *Bildes* in den Blick, sondern als Form der Abstraktion, durch welche sich das *Bild* soweit vom Vorbild distanzieren, dass es jeden Bezug dazu verliert. Was als *Bild* erscheint, seien immaterielle, weil von den Dingen losgelöste, technisch erzeugte, raum- und zeitlose, weil speicher- und reproduzierbare, letztlich bedeutungsleere Simulationen.⁴⁰ Als solche verselbstständigen sie sich zu einer Bilderwelt der Transparenz, der „absolute[n] Unmittelbarkeit“ und „Überbelichtung“ (WULF 2005c, 196 – Einf. PM), in der alles er- und bekannt und nichts fremd, alles sichtbar und nichts verborgen, alles flüchtig und nichts stabil sei.⁴¹

Seine Differenzierung verschiedener Bildarten – des *Bildes* als magische Präsenz, als mimetische Repräsentation und als technische Simulation – versteht WULF nicht als strenge Kategorisierung der Bilderwelt, in welcher mannigfaltige Überschneidungen dieser Typen vorzufinden seien, sondern als Versuch,

„unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche, ikonische Merkmale zu identifizieren.“ (WULF 2006a, 55)

Allerdings kommt WULF selbst auf die mit seiner Unterscheidung der Bildtypen identifizierten Merkmale nicht explizit zu sprechen. Deshalb soll im Folgenden versucht werden, aus dieser Charakterisierung dreier Bildarten und im Rückblick auf seine Überlegungen zur Bildentstehung zusammenfassend auf die leitende Frage zurückzukommen, was mit Blick auf die Arbeiten von Christoph WULF als Charakteristik von *Bildern* vorgestellt werden kann.

Im Rahmen seiner Unterscheidung der drei Bildarten gibt WULF zu denken, dass der *Bildbegriff* zwischen *Bildern* der Präsentation und *Bildern* der Simulation oszilliert:

„‘Bilder’ oszilliert zwischen Bildern mit einem magischen Charakter, in denen das Bild [...] mit dem identisch ist, was es zeigt, und den algorithmisch erzeugten Bildern der Simulation, die nichts mehr repräsentieren und nur noch simulieren.“ (WULF 2007, 26)

40 „Aus einem Objekt ein Bild zu machen heißt, all seine Dimensionen nach und nach zu entfernen: das Gewicht, die Räumlichkeit, den Duft, die Tiefe, die Zeit, die Kontinuität und natürlich den Sinn“ (BAUDRILLARD 2000, 264).

41 Schon in den 80er Jahren hat WULF zu (den ästhetischen Konsequenzen) der Entwicklungen im technisch-medialen Bereich gearbeitet, siehe dazu z.B. den Sammelband *Das Schwinden der Sinne* (vgl. KAMPER/WULF 1984).

Ein Rückblick auf WULFs Ausführungen zur Bildentstehungen verweist darauf, dass nur im Zusammenspiel beider Merkmale – Präsenz *und* Simulation – das *Bild* als ein Element der Verbindung des Menschen mit Welt denkbar wird, das ihm_ihr ansonsten nicht Wahrnehmbares *als Bild* zugänglich macht. Restlos gleichgesetzt mit dem durch das *Bild* Gegenwärtigen – im Fall des *Bildes* als Präsenz – schwindet jegliche Möglichkeit eine Erscheinung überhaupt als bildhafte zu identifizieren; restlos ohne Bezug zu einem Außen – im Fall des *Bildes* als Simulation – steht mit dem Kontrast von Realität und Fiktion auch die Einsicht in seinen Bildcharakter auf dem Spiel. Aber zwischen diesen beiden Bildtypen des *Bildes* als Präsenz und des *Bildes* als Simulation liegen *Bilder*, welchen ein Repräsentationsverhältnis zugrunde liegt und deren Verhältnis zur Welt und zu anderen *Bildern* mimetisch ist. *Bilder* als mimetische Repräsentation re-präsentieren zwar etwas, *simulieren* aber auch, insofern dies nur mit Variationen, Auslassungen und Hinzufügungen in Erscheinung kommt.

Die Darstellung der von WULF differenzierten Bildtypen verweist somit auf eine für *Bilder* konstitutive Ambivalenz: ihrem zeigenden, verweisenden, eröffnenden Charakter ist die Verstellung und Verfälschung des durch das *Bild* Erscheinenden notwendigerweise inhärent. Um als *Bilder* ihren Bildcharakter nicht aufs Spiel zu setzen, scheinen sie beide Merkmale erfüllen zu müssen – *Bilder als Bilder* präsentieren *und* simulieren, weil sie offenbaren, indem sie verbergen und etwas zeigen, indem sie es negieren. Es scheint am Bildcharakter des *Bildes* zu liegen, dass jede Erscheinung von etwas im *Bild* auch dessen Entzogenheit bedeute.

Der Blick auf das *Bild*, wie es Christoph WULF zu denken gibt, offenbart dieses als mimetisch erzeugte Repräsentation, welches etwas dem *Bild* Äußerliches zur Erscheinung bringe, das Dargestellte dabei aber immer auch verfehle. Im Folgenden gilt es – im Rahmen der abschließenden Untersuchung des Verhältnisses von *Bildung* und *Bild* – diese Überlegungen zum *Bild* an das zuvor dargelegte Bildungsverständnis von Christoph WULF zurück zu binden. Der Fokus wird im Folgenden also darauf gelegt, wie im Anschluss an die bisherigen Ausführungen zu WULFs Vorstellungen von *Bildung* bzw. vom *Bild* mit ihm die Relation von *Bildung* und *Bild* gefasst werden kann. Dabei wird das

Gewahrwerden des spezifischen Bildcharakters als wesentliches Merkmal eines bildenden Umgangs mit *Bildern* erscheinen.

1.3 *Bildung als Gewährwerden des Bildcharakters von Bildern*

Christoph WULF beschreibt *Bildung* als mimetische Bezugnahme auf die Welt und Andere, im Rahmen derer es durch die Herstellung von Repräsentationen zu einer gestalterischen Anähnlichung an das Fremde komme. Als entscheidendes Merkmal des mimetischen Bildungsprozesses bestimmt er die Einsicht in die unhintergehbare Fremdheit des_der Anderen, der_die sich Verstehens- und Anähnlichungsprozessen immer auch ein Stück weit entziehe. Die Bedeutung von *Bildern* für diese Bildungsprozesse kommt als nicht nur beiläufige in den Blick: Als spezifische Repräsentationen der Anderen gibt WULF sie als ein bedeutendes Element der mimetisch gestalteten Beziehung des Menschen zum Außen bzw. zu Anderen zu denken. Erzeugt mit Hilfe der Phantasie komme es im *Bild* zu einer Überlagerung des Eigenen und Anderen, die dazu führe, dass jede bildliche Repräsentation

„nicht ein bloßes Abbild eines Vorbildes ist, sondern sich von diesem unterscheidet und eine neue Welt erzeugt.“ (WULF 2006a, 51)

So sorgt der Bildcharakter von *Bildern* dafür, dass sie zwar Fremdes als konkret dargestelltes Fremdes in Erscheinung bringen, dieses, als ganz Fremdes, dabei aber notwendigerweise immer auch verfehlen. Aufgrund dieser Ambivalenz mimetisch erzeugter innerer und entäußerter gegenständlicher *Bilder* bezüglich ihrer Bedeutung für die Begegnung mit Anderen konstatiert WULF, dass der mimetische Umgang mit *Bildern* eine spezifische Qualität aufweisen müsse, um als bildender und bildsamer gelten zu können. Diese beschreibt er im Rahmen seiner Überlegungen zur mimetischen Begegnung mit bzw. Aneignung von *Bildern*. Diesbezüglich differenziert er zwei ineinander übergehende Phasen, in welchen es auf unterschiedliche Art und Weise darum gehe, dem *Bild* als sehr spezifischem Bildungsgegenstand gerecht zu werden, die gemeinsam aber auf einen bildenden Umgang mit *Bildern* verweisen:

„In Bildungsprozessen ist die Verschränkung dieser beiden Aspekte der Auseinandersetzung mit Bildern die Aufgabe.“ (WULF 2007, 34)

Im Rahmen der ersten Phase liege das *Bild* noch vor den Augen des_der Betrachters_Betrachterin, der_die sich ihm sehend zuwende und in dem „Begehren, sich die Welt anzueignen“ (WULF 2005b, 39) die bewusste Aufmerksamkeit auf das *Bild als Bild* richte. In diesem Stadium der mimetischen *Bildaneignung* gehe es

„um eine Überwindung eines mechanischen Sehens, das Bilder wie andere Gegenstände erfasst und durch ‚Bescheid-Wissen‘ erledigt. Ein solches auf Orientierung und Verfügung gerichtete Sehen stellt bestenfalls einen Schutz gegen die Überforderung durch Bilder dar. Doch dieses Sehen beinhaltet eine Reduktion der Möglichkeiten des Sehens.“ (WULF 2005b, 38)

In der Phase der sehenden Wahrnehmung unterscheidet WULF somit zwei Formen des Sehens und stellt dem sein Potenzial nicht ausschöpfenden, mechanisierten Sehen „Akte[n] bewussten mimetischen Sehens“ (WULF 2005b, 38) gegenüber. Ersteres führe zu schnellen Deutungen und werde durch Reduktionen des *Bildes* auf Pragmatisches seinem spezifischen Bildcharakter nicht gerecht. Demgegenüber würde bewusstes Sehen nicht von der Eindeutigkeit und Verfügbarkeit von *Bildern* ausgehen, sondern Unsicherheit und Vieldeutigkeit aushalten und auf scheinbare Eindeutigkeit verzichten. Das *Bild als Bild* durch den Prozess der Versprachlichung zu verabschieden, bedeute seinem Sinngehalt nicht gerecht zu werden und seine in der Bildlichkeit liegende Bedeutungsvielfalt gegen vermeintliche Eindeutigkeit einzutauschen.⁴² Dies verlange im Rahmen dieser Phase ein Festhalten des *Bildes* und ein Sichöffnen für seine Bildlichkeit, sowie

„das Verweilen beim Gegenstand, die Überwindung des Geläufigen und die Entdeckung des Nichtgeläufigen.“ (WULF 2005b, 38)

Im Gegensatz zu einem instrumentellen Umgang mit *Bildern*, der sie zu Symbolen oder Zeichen mit eindeutigen Sinn- und Bedeutungsgehalt degradiere, ermögliche eine bewusste mimetische Bezugnahme auf *Bilder* durch aufmerksames Verweilen deren Bildlichkeit gerecht zu werden. Erst dadurch sei die nicht reduzierbare Qualität eines jeden einzelnen konkreten *Bildes* zu

42 Auf den spezifischen Sinn von *Bildern*, dem kein sprachlicher vorausgehe und der durch Sprache auch nicht eingeholt werden könne, verweist auch Gottfried BOEHM, der von der prä-diskursiven „Logik der Bilder“ spricht (vgl. BOEHM 2003 und 2006d). Im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Relation von Dirk RUSTEMEYER wird in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit noch darauf einmal zurückzukommen sein: er sieht zwar auch die Notwendigkeit von unterschiedlichen Logiken des *Bildes* und der Sprache auszugehen, weist allerdings darauf hin, dass der denkende Akt, den *Bilder* herausfordern, auf Sprache angewiesen sei und darin eine Skepsis gegenüber *Bildern* Recht behalte.

erkennen bzw. die Art und Weise, wie das spezifische *Bild* etwas zur Darstellung und Erscheinung bringt.

Im Rahmen des von WULF als zweite Phase der mimetischen Bildaneignung beschriebenen Stadiums der Auseinandersetzung sei das *Bild* nicht mehr Gegenstand der sinnlichen Wahrnehmung, sondern bereits in die innere Bilderwelt aufgenommen. Auch hier müsse dem *Bild als Bild* besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden:

„Man muss die Augen schließen und das gesehene Bild mit Hilfe der Imagination vor dem inneren Auge erzeugen und seine Aufmerksamkeit auf es richten, es gegenüber anderen vom inneren Bilderstrom herangetragenen Bildern schützen und mit Hilfe der Konzentration und Denkkraft das Bild ‚festhalten‘.“ (WULF 2007, 34)

Es gelte, das von seinem inhärenten Zwang zu Verschwinden gefährdete *Bild*, das durch die Kräfte der Phantasie imaginiert und als innere Anschauungen erzeugt wurde, festzuhalten, um „an ihm arbeiten“ (WULF 2007, 34), es entfalten und verändern zu können. So sei es im Rahmen eines bildenden Umgangs mit *Bildern* notwendig, die bereits verinnerlichten *Bilder* in ihrem Bildgehalt zu bewahren und sie im Bewusstsein über ihren unerschöpflichen Bedeutungsgehalt zur Entfaltung zu bringen.

Sowohl im Rahmen der sehenden Meditation der *Bilder* als auch nach ihrer Aufnahme in die innere Bilderwelt des Betrachters mit Hilfe der Einbildungskraft fordert WULF im Hinblick auf eine mimetische Bildaneignung ein Aushalten der Ambivalenz von *Bildern*. Dies bedeute zu erkennen, dass *Bilder* zwar Bezüge zu außerhalb ihrer existierenden Welt aufweisen, von dieser aber durch eine konstitutive Differenz getrennt sind, die ihre Mehrdeutigkeit und Unverfügbarkeit bewirke. Diese im mimetischen Umgang mit dem *Bild* zu entdecken, erfordere im Nachschaffen des *Bildes* vereinheitlichte Beurteilungen aufzulösen und den instrumentellen, zweckrationalen Zugriff auf ein *Bild* außer Kraft zu setzen. Öffne man sich für die in der Bildlichkeit liegende Ambivalenz des *Bildes*, so komme es zu der

„Erfahrung des Unbekannten und Fremden, das sich der begrifflichen und sinnlichen Erledigung entzieht und das sich erst nach der Aufgabe geläufiger Sehschemata, Sehgewohnheiten und Interpretationsmuster mitteilt.“ (GEBAUER/WULF 2003, 66)

Die von WULF in zwei Phasen unterteilte mimetische Bildbegegnung und Bildaneignung eröffnet bildende Möglichkeiten von *Bildern*. Die bewusste

Wahrnehmung ihrer Bildlichkeit verweise auf das Wahrnehmen selbst und dabei auch auf die begrenzten Möglichkeiten einer ungebrochenen Darstellung des Wahrgenommenen. Der Blick offenbart die Grenzen der (bildlichen) Darstellung und damit die Erfahrung der bleibenden Fremdheit.

Bezieht man dies auf die für *Bildung* besonders bedeutsamen *Bilder* des_der Anderen, so fasst WULF das bewusste Wahrnehmen der Bildlichkeit der *Bilder* als Möglichkeit der Erfahrung des Anderen:

„Bilder haben eine in ihrer Bildlichkeit liegende, nicht reduzierbare Qualität, die den Betrachter immer wieder auf die Bildlichkeit des Bildes verweist. Hier liegt in der ästhetischen Erfahrung auch die Erfahrung des [_der] Anderen. [...]. Die Bilder wissen etwas von uns, das wir nicht wissen. Sie enthalten ein Element der Überraschung, das sich nicht voraussehen lässt und sich häufig der Alltagsrationalität entzieht, bevor sich uns der Sinn der Bilder erschließt.“ (WULF 2005b, 37 – Einf. PM)

Die von WULF als erste Phase der mimetischen Bildaneignung beschriebene bewusste mimetische Auseinandersetzung als Wahrnehmung der Bildlichkeit der *Bilder* ermögliche die Erfahrung von Unverfügbarkeit und so der unverfügbaren Fremdheit des im *Bild* repräsentierten Anderen. Insofern diese Erfahrung als konstitutive für Bildungsprozesse ausgezeichnet werden konnte, scheint im bewussten Sehen des *Bildes* ein Potenzial von *Bildung* zu liegen: Differenziertes, achtsames, bewusstes und meditatives Betrachten eines *Bildes* sei ein Schritt eines bildenden Umgangs mit *Bildern*. Dies ermögliche, sich durch Gewahrwerden des Bildcharakters der Viel- und Uneindeutigkeit von *Bildern* bewusst zu werden, die ihnen als Repräsentationen der Anderen zwangsläufig zukomme. *Bilder* als Repräsentationen des_der Anderen ermöglichen die Erfahrung des Fremden in seiner Nicht-Verstehbarkeit, Unübersetzbarkeit und Fremdheit. Dies allerdings nur dann, wenn wir

„[b]ei den Bildern des [_der] Anderen verweilen und sie als solche wahrnehmen, sich ihre Figurationen und Gefühlsqualitäten vergegenwärtigen und diese wirken lassen.“ (WULF 2006a, 60 – Einf. PM)

All die Beschreibungen des Prozesses mimetischer Bildwahrnehmung und Bildaneignung gründen auf WULFs Bestimmungen von *Bildern* als ambivalente Repräsentationen, die immer auch verstellen, indem sie präsentieren. Obgleich er ihnen ein bildendes Potenzial zuspricht, insofern sie als mimetische Figurationen den_die Anderen_Andere vergegenwärtigen, aber gleichzeitig auch die Möglichkeit bereithalten, seine_ihre unhintergehbare Fremdheit zu erkennen, fordert er für eine bildende Bezugnahme auf das *Bild* eine bestimmte Qualität der Auseinandersetzung. Das *Bild nicht als Bild* zu begreifen, würde

seine Stellvertreterfunktion nicht erkennen und damit zu leugnen riskieren, dass es den_die Andere zwar zugänglich macht, diese_dieser damit zugleich aber *als Bild* und nicht als er_sie selbst erscheint. *Bildung* erscheint deshalb keineswegs als bloß imitierende Nachschaffung von *Bildern*, sondern

„Bildung heißt, reflexiv mit Bildern umgehen.“ (WULF 2006a, 60)

Im Sinne der lateinischen Grundbedeutung von *reflektieren* meine dies: „Bilder ‚rückwärts biegen‘, sie ‚drehen‘, sie ‚umwenden‘“ (WULF 2006a, 60); sich im Umgang mit *Bildern* von deren Uneindeutigkeit überraschen zu lassen, die ihnen als *Bilder* aufgrund ihrer Nicht-Identität mit dem durch sie in Erscheinung Tretenden immer anhaftet. *Reflexion* sei als entscheidender Modus eines Umgangs mit *Bildern* gefordert, soll dieser als bildender qualifiziert werden können. Das Verständnis der *Bilder* als Repräsentationen der Anderen, welche diese zwar als konkret Andere erscheinen ließen, sie aber *als Bild* zugänglich machen und somit immer schon als ganz Andere verfehlen, erfordere das Gewahrsein der Bildlichkeit des jeweiligen *Bildes* und seines für die Welterschließung des Menschen immer ambivalenten – weil eröffnenden und gleichzeitig verschließenden – Charakters.

Der Durchgang durch WULFS Überlegungen zum Verhältnis von *Bildung* und *Bild* führt damit auch abschließend zu jener Frage, die schon zu Beginn der Ausführungen als im Kontext seiner anthropologischen Perspektive auf pädagogische Phänomene zentrale bestimmt wurde: die Frage nach dem Verhältnis des Menschen zu Anderen. *Bilder* kommen diesbezüglich als *Bilder der Anderen* in den Blick. In verschiedenen Arten von *Bildern* manifestiere sich die Einbildungskraft, in ihren Figurationen die Vielgestaltigkeit der Anderen. Demnach würden *Bilder* zwar Möglichkeiten für mimetische Bildungsprozesse eröffnen, aber zugleich eine sehr spezifische Form der Auseinandersetzung erfordern, da die Einsicht in den Bildcharakter von *Bildern* und damit in ihre notwendige Verfehlung der Anderen für *Bildung* unerlässlich sei.

Im Folgenden gehe ich der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von *Bildern* für *Bildung* mit Blick auf Arbeiten von Jörg ZIRFAS nach. Auch hier kommen Chiffren wie *Alterität*, *Reflexion* oder *Wahrnehmung* – wenngleich in anderen Bedeutung – zur Sprache. ZIRFAS' Fassung des Verhältnisses von *Bildung* und *Bild* fällt dennoch gänzlich anders aus...

2 Negation –

Bildungsideen angesichts der Grenzen des *Bildes*

Der folgende Blick auf bildungswissenschaftliche Publikationen von Jörg ZIRFAS⁴³ eröffnet die Relation von *Bildung* und *Bild* als eine für Bildungstheorie in zweifacher Hinsicht virulente. Aus anthropologischer Perspektive wird das *Bild* sowohl als spezifischer Gegenstand von Bildungsprozessen markiert als auch für die Frage nach der Gestaltung von Bildungsentwürfen geltend gemacht. Ausgehend von der Setzung, dass *Bildung* als das vor allem auch bildlich gestaltete Verhältnis des Menschen zu sich, zur Welt und zu anderen zu denken sei, begreift ZIRFAS die Idee von *Bildung* selbst als *ein Bild*, das sich der Mensch im Hinblick auf Welt entwirft. So erscheint das *Bild* mit Blick auf die Relation von *Bildung* und *Bild* bei ZIRFAS nicht nur als spezifische Herausforderung für Bildungsbewegungen, sondern auch als interessanter Bezugspunkt für eine bildungstheoretische Fassung von *Bildung*. Als solche wird im Folgenden ZIRFAS' Entwurf von *Bildung* als Entbildung vorgestellt.

Um der leitenden Frage nach der Relation von *Bildung* und *Bild* im Anschluss an die Arbeiten von Jörg ZIRFAS nachzugehen, werde ich zunächst mit Blick auf *Bildung* und daran anschließend auf *Bild* jene bildungs- und bildtheoretischen Grundannahmen herausarbeiten, auf welche ZIRFAS im Rahmen seiner Konzeption von *Bildung* als Entbildung argumentativ zurückgreift.⁴⁴

In einem ersten Teil widme ich mich seinen bildungstheoretischen Überlegungen. Im Rahmen seines Entwurfes von *Bildung* als Entbildung

43 Die folgende Darstellung bezieht sich vor allem auf den 1999 erschienenen Beitrag *Bildung als Entbildung* und wird nur an manchen Stellen durch das Heranziehen anderer Publikationen von Jörg ZIRFAS verdichtet. Um genau zu sein: auch diesen Beitrag stelle ich nicht zur Gänze vor, da ich mich besonders auf jenen Abschnitt konzentriere, in dem ZIRFAS in „bildungstheoretische[r] Hinsicht“ (ZIRFAS 1999, 162 – Einf. PM) *Entbildung als Neuanfang* (4.) fasst. Weitgehend ausgeblendet bleiben die anderen Abschnitte des Beitrages: *Entbildung als Kontemplation* (1.) als der ästhetische Aspekt im Anschluss an Arthur SCHOPENHAUER, *Entbildung als Transparenz* (2.) als der pädagogische Ansatz im Anschluss an Jean-Jacques ROUSSEAU und *Entbildung als Ästhetik* (3.) als ein epistemologisch-ästhetischer Zugriff im Anschluss an Michel FOUCAULT.

44 Dass Jörg ZIRFAS *Bildung* als (ein) *Bild* zu denken gibt, erfordert, sich im Rahmen der Analyse dieser Relationierung dessen gewahr zu sein, dass die in einem ersten Schritt vollzogene Darstellung seiner bildungstheoretischen Überlegungen zwangsläufig einen vorläufigen Charakter aufweist, weil sie im Rahmen der Fokussierung seiner Konzeption des *Bildungsbildes* – im dritten Abschnitt des Kapitels – noch einmal differenzierter aufgenommen werden muss.

schließt Jörg ZIRFAS an Bildungsauffassungen in der Moderne an, deren Gemeinsamkeit er darin festmacht, dass *Bildung* stets als individuelle Auseinandersetzung mit Allgemeinem aufgefasst werde. Daran anknüpfend interpretiert er Bildungsbewegungen als Überschreitung des eigenen Horizonts und gibt in diesem Zusammenhang *Bildung* als partikularen Selbstverlust zu denken. In diesem für *Bildung* erforderlichen Sichausliefern an die Welt und an Andere gründet für ZIRFAS auch die von ihm ausgewiesene Bedeutung ästhetischer Erfahrungen bzw. Wahrnehmung und Ästhetik für *Bildung*.

Nach der Darstellung dieser bildungstheoretischen Reflexionen werden in einem zweiten Schritt ZIRFAS' Überlegungen zum *Bild* beleuchtet. Er spricht *Bildern* insofern einen ambivalenten Charakter zu, als dass er sie als sowohl erschließende als auch verbergende Darstellungen von etwas zu denken gibt. ZIRFAS charakterisiert *Bilder* als Repräsentationen, die stets auf etwas ihnen Äußerliches verweisen, das sie in ihrer Darstellung jedoch immer auch negieren, weil sie als *Bilder* nicht zuletzt auch sich selbst präsentieren.

Im Anschluss an die Entfaltung von ZIRFAS' Überlegungen zu *Bildung* und *Bild* wird im dritten Abschnitt des Kapitels deren Relation untersucht und seine Konzeption von *Bildung* als Entbildung vorgestellt. ZIRFAS argumentiert, dass *Bildung* als *Bild* aus bildtheoretischen Gründen das Dargestellte – hier: *Bildung* – stets negiere und somit nur als Entbildung gedacht werden könne. Als solche müsse sie auch aus bildungstheoretischen Gründen konzipiert werden, da *Bildung* in der Moderne nicht zuletzt in der individuellen Auseinandersetzung mit und der begründeten Zurückweisung von allgemeinen *Bildern* und somit auch von *Bildungsbildern* liege.

Bevor aber im letzten Teil des vorliegenden Kapitels sein Entwurf von *Bildung* als Entbildung vorgestellt wird, gilt es zunächst seine bildungstheoretischen Überlegungen zu skizzieren, die – gemeinsam mit den im zweiten Teil dieses Kapitels darzustellenden bildtheoretischen Annahmen – den argumentativen Boden für diese Bildungskonzeption bilden.

2.1 *Bildung* als Neuanfang

Mit *Entbildung als Neuanfang* umschreibt ZIRFAS den vierten Abschnitt seines 1999 erschienenen Beitrags *Bildung als Entbildung*, mit dem er intendiert

Entbildung – vor allem im Anschluss an Georg Wilhelm Friedrich HEGEL – in bildungstheoretischer Hinsicht⁴⁵ zu fassen (vgl. ZIRFAS 1999, 162). Zu Beginn dieses Textteils setzt ZIRFAS mit dem Versuch ein, einen gemeinsamen Tenor moderner Bildungstheorien auszumachen. Diesen vermeint ZIRFAS darin zu erkennen, dass modernen Bildungstheorien eine bestimmte Fassung des Verhältnisses von Allgemeinem und Individuellem gemeinsam sei. Während vormoderne Bildungsauffassungen eine Kompatibilität der Verwirklichung des Allgemeinen und des Einzelnen angenommen hätten, gelte dies für einen modernen Begriff von *Bildung* nicht mehr:

„Die Bewegung, in welcher der [_die] Einzelne zu seiner [_ihrer] Bestimmung kommt, muß nicht mehr unmittelbar kompatibel sein mit der Bewegung, in der sich das Allgemeine verwirklicht.“ (ZIRFAS 1999, 183 – Einf. PM)

Während *Bildung* vormodern die Realisierung einer für die Gattung Mensch formulierten Bestimmung im Einzelnen bedeutet hätte, bezeichne *Bildung* unter modernen Vorzeichen – „ungeachtet der systematischen und semantischen Differenzen“ (ZIRFAS 1999, 183) – die *individuelle* Auseinandersetzung mit Allgemeinem. In der Moderne sei mit *Bildung nicht* die Verallgemeinerung des Individuellen, sondern die „Brechung des Allgemeinen durch seine Individualisierung“ (ebd., 185) gemeint.

Die Diagnose, bei der ZIRFAS' bildungstheoretische Überlegungen ihren Ausgangspunkt nehmen, besteht somit in seiner Markierung einer Analogie moderner bildungstheoretischer Ansätze: In der Neuzeit werde das Verhältnis von Allgemeinem und Individuellem bildungstheoretisch nicht (mehr) als bruchloses, sondern als spannungsreiches gedacht. Das Allgemeine scheint mit ZIRFAS für eine pädagogisch, ethisch, theologisch etc. begründete und als universell gültig ausgegebene Auslegung der Bestimmung der Menschheit oder des Menschen zu stehen bzw. für eine Interpretation dessen, worin das Individuum wie die Gattung seine_ihre Bestimmung finde. So habe z.B. der Glaube an die Ebenbildlichkeit Gottes über Jahrhunderte lang die Vorstellung vom Ziel der *Bildung* des Einzelnen vorgegeben (vgl. ebd., 184). In der Moderne, so ZIRFAS, habe sich dies durch das Zugeständnis der menschlichen Fähigkeit zur Selbstgesetzgebung geändert:

„[D]ie moderne Idee der Bildung im Zeichen der Autonomie kann nicht mehr in der Assimilation oder Partizipation an ein präexistentes Allgemeines (Gott,

45 Auf die anderen von ZIRFAS vorgebrachten Möglichkeiten Entbildung zu denken, habe ich in Fußnote 43 verwiesen.

Natur, Gesellschaft), sondern nur noch in der individuellen Arbeit und Konstruktion am Allgemeinen [...] gedacht werden [...].“ (ZIRFAS 1999, 185 – Einf. PM)

ZIRFAS bestimmt als charakteristisches Moment eines modernen Bildungsverständnisses, dass *Bildung* nicht (mehr) als individuelle Aufnahme oder Teilhabe an, sondern als individuelle Auseinandersetzung des_der Einzelnen mit einem Allgemeinen bzw. als universell gültig verstandenen (wie auch immer inhaltlich präzisierten und begründeten) Bestimmungen des Menschseins gefasst werde. *Bildung* werde in der Moderne stets als zwischen Individualität und Allgemeinheit vermittelnder Prozess gedacht, im Rahmen dessen sich das Individuum am Allgemeinen bilde um daran qua seiner *Bildung* wiederum gestalterisch mitzuwirken:

„Positiv ausgedrückt, besteht das Bildungsprogramm in der Moderne darin, daß das Individuum sich selbst am Allgemeinen und über dieses bildet, ohne es in einem individuellen Sinne zu instrumentalisieren, was jegliche Bildung ebenso unmöglich machen würde, wie ein Bildungsprozeß, der dem [_der] Einzelnen dies [sic!] Bedingungen der Möglichkeit von Selbstbildung so bereitstellt, daß er [_sie] sich nur im Sinne des Allgemeinen assimilieren kann.“ (ZIRFAS 1999, 185 – Einf. PM)

Bildung wird hier als Selbstbildung bezeichnet – ein Terminus, der das zu explizieren scheint, was ZIRFAS als charakteristisches Merkmal modernen Bildungsdenkens beschreibt: *Bildung* in der Moderne sei *Bildung* des Individuums *für* sich selbst in Auseinandersetzung mit vermeintlich universellen Vorstellungen des Allgemeinen oder der Allgemeinheit. Für das Verhältnis zwischen Individuellem und Allgemeinem gilt dann, dass „weder das Allgemeine dem Individuellen, noch das Individuelle dem Allgemeinen geopfert werden [darf]“ (ZIRFAS 1999, 185 – Einf. PM): Das Individuum benötige das Allgemeine, um sich als Individuum daran bilden zu können. Dabei wird Allgemeines nie gänzlich eingeholt oder dargestellt, sondern durch Individualisierung gebrochen. So habe das Allgemeine „außerhalb des Individuellen keinen Bestand mehr“ (ebd.). Allgemeines und Individuelles stünden zueinander in einem negativen dialektischen Verhältnis.⁴⁶

46 Hier zeigt sich eine Nähe zum Denken von Theodor W. ADORNO: Mit *Negativer Dialektik* bezeichnete ADORNO den Typus Kritischer Theorie, der darum *weiß*, dass identifizierendes Denken, auch wenn es noch so angestrengt ist, den Gegenstand nicht gänzlich in Begriffen einzuholen im Stande ist, und ob dieser Unmöglichkeit seine Aufmerksamkeit auf das mit dem Begriff Ausgeschlossene, nicht Verfügbare, das mit ihm Nichtidentische lenkt.

Nach ZIRFAS habe bildungstheoretisches Denken gegenwärtig also an die Einsicht in den individuellen Charakter von *Bildung* anzuschließen; genauer: an die Einsicht, dass *Bildung* die Möglichkeit einer *individuellen* Auseinandersetzung mit Vorstellungen des Allgemeinen einschließe.⁴⁷ *Bildung* sei in der Moderne als eine Bewegung zu verstehen, im Rahmen derer jeder_jede selbst in Auseinandersetzung mit Natur, Kultur und Gesellschaft individuelle Beziehungsstrukturen zu sich selbst, zu anderen und zur Welt ausbildet und kreiert. Im Unterschied zu vormodernen Bildungsvorstellungen, die in der Assimilation eines allgemein gültigen und anerkannten Lebensentwurfes die Aufgabe und den Zweck menschlicher *Bildung* verorteten, konstatiert ZIRFAS, dass heute bildungstheoretisch zumindest daran angeknüpft werden muss, dass *Bildung*⁴⁸

„in ihren weitesten Bedeutungen mit einer intentionalen Veränderung zu tun zu haben [scheint], die sowohl das Selbst- als auch das Weltverhältnis des Menschen betrifft und zwar unter modernen Bedingungen so, daß er [_sie] an seinen [_ihren] Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an seinem [_ihrem] Selbst- und Weltverhältnis, *selbst* mitzuwirken in der Lage sein sollte.“ (ZIRFAS 1999, 183 – Hervorh. im Original; Einf. PM)

Gleich anschließend gibt er Auskunft über die *Art* der individuellen Auseinandersetzung mit Allgemeinem:

„Bildung ist im Sinne einer modernen Bildungstheorie – namentlich mit Herder, Goethe, Schiller, Humboldt und Hegel – nicht mehr nur als transitives Projekt, sondern vor allem als reflexiver Prozeß zu verstehen.“ (ZIRFAS 1999, 184)

Obgleich ich ein Stück weit in Zweifel ziehen möchte, dass mit diesen fünf Namen das Spektrum moderner Bildungstheorien abgedeckt ist, und auch festgehalten werden soll, dass ZIRFAS nicht ausführt, *inwiefern* HERDER, GOETHE, SCHILLER, HUMBOLDT und HEGEL *Bildung* als reflexiven Prozess verstehen, geht es mir an dieser Stelle um das von ihm markierte Charakteristikum moderner Bildungskonzeptionen. Diesbezüglich sind zwei Momente herauszustreichen –

47 Zur Wiederkehr des Singulären und Anderen durch den (post)modernen Zerfall eines allgemeinen geschlossenen Sinnganzen und dem Problematischerwerden der Vorstellung eines qua seiner Vernunft autonomen, intentionalen und handlungsmächtigen Subjekts und seiner Konsequenz für Erziehungswissenschaft und Pädagogik vgl. z.B. den Beitrag von Michael WIMMER *Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens* in seinem wirkungsmächtigen, gemeinsam mit Jan MASSCHELEIN 1996 herausgegebenen Band *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*.

48 ZIRFAS macht dies nicht nur für *Bildung*, sondern auch für *Erziehung* fest. Grundsätzlich versäumt er meines Erachtens eine klare Unterscheidung zwischen dem Bildungs- und dem Erziehungsbegriff einzuführen (vgl. ZIRFAS 1999, 183f. und 186).

um gleichzeitig und vorausblickend anzudeuten, dass ZIRFAS im Hinblick auf seine bildungstheoretischen Setzungen in einer bestimmten Weise an diese anschließt: (1) *Bildung* in der Moderne sei als *Prozess* zu denken. Mit Blick auf ZIRFAS' Entwurf von *Bildung* als Entbildung ist im dritten Abschnitt dieses Kapitels zu zeigen, dass er sich auch aufgrund der Prozesshaftigkeit von *Bildung* von der Möglichkeit eines allgemeinen, positiven *Bildes* von *Bildung* verabschiedet. Dies sei an dieser Stelle lediglich erwähnt und wird an späterer Stelle noch genauer auszuführen sein. (2) Diesen Prozess sieht ZIRFAS im Rahmen modernen Bildungstheorien als *reflexiven* Prozess charakterisiert. Damit markiert er, dass in der Moderne und aufgrund der (modernen) Annahme der Autonomie des Einzelnen mit *Bildung* die Möglichkeit bedacht werden müsse, dass das Individuum vermeintlich universell gültige Vorstellungen (z.B. über seine_ihre Bestimmung) in Frage stellt. Bevor skizziert wird, welche Konsequenzen ZIRFAS daraus für die Gestalt von Bildungsentwürfen zieht, möchte ich noch einmal fokussieren, an welche – von ihm als moderne diagnostizierte – Idee von *Bildung* er mit seinen weiteren bildungstheoretischen Überlegungen anknüpft bzw. was mit *Reflexion* gemeint zu sein scheint.

ZIRFAS konstatiert, dass *Bildung* in der Moderne nicht (mehr) in der Assimilierung an ein Allgemeines bzw. eine vermeintlich universell gültige Vorstellung von der Bestimmung des Menschen und der Menschheit, sondern in der individuellen Auseinandersetzung mit Allgemeinem gesehen werden müsse. Die Art und Weise dieser Auseinandersetzung sei in den verschiedensten modernen Entwürfen von *Bildung* als Reflexion bestimmt worden. Damit scheint ZIRFAS die Möglichkeit des Einzelnen zu meinen, sich in ein distanzierendes und prüfendes Verhältnis zu vermeintlich gültigen Vorstellungen, Behauptungen oder Annahmen zu setzen und diese bzw. ihre vermeintlich allgemeine Gültigkeit in Frage zu stellen. Diese Interpretation wird gestützt von ZIRFAS' Hinweis darauf, dass das Erkennen und Erfahren von der Bedingtheit und Kontingenz sicher geglaubter Vorstellungen in der Moderne ein maßgebliches Moment von Bildungsakten sei, in welchen es um „educatio“ (ZIRFAS 1999, 186), die Herausführung aus vermeintlichen Gewissheiten gehe:

„Bildung ist vor allem subjektives Grenzbewußtsein als Bewußtsein historischer, kultureller, politischer und ethischer Inhalte von Bildung, die nicht unmittelbarer Ausdruck eines individuellen Selbstverhältnisses und subjektiver

Selbstsorge sind, mit denen aber gleichwohl das Individuum sich in Beziehung zu setzen und auseinanderzusetzen hat, um sich *selbst* zu bilden.“ (ZIRFAS 1999, 187 – Hervorh. im Original)

Im Anschluss an die Bildungsvorstellungen der Moderne fasst ZIRFAS den Bildungsprozess als einen, im Rahmen dessen sich das Individuum mit Inhalten so auseinandersetzt, dass deren begrenzte Gültigkeit eingesehen werde. Dieser Prozess gestalte sich stets als *Bildung* des Individuums, das sich auf Allgemeines bezieht um sich davon qua Reflexion auch distanzieren zu können. *Bildung* erscheint dann als Prozess des Bewusstwerdens der Grenzen von jeweils als sicher geglaubten Vorstellungen, der sich kontinuierlich zwischen Phasen der Ent-täuschung und jener der Findung und Gestaltung neuer kultureller, wissenschaftlicher, alltagsweltlicher, künstlerischer, religiöser etc. Ordnungen, Logiken oder Erfahrungsräume bewegt.

An dieses nach ZIRFAS für die Moderne charakteristische Verständnis von *Bildung* knüpfen seine weiteren bildungstheoretischen Überlegungen an. Bevor dargestellt wird, wie er im Anschluss daran *Bildungsbewegungen* zu denken gibt, möchte ich zunächst in den Blick nehmen, welche Schlüsse ZIRFAS aus dieser Anknüpfung an die Moderne für die Frage nach der Konzeption von *Bildungsentwürfen* zieht.

Als *ein* Allgemeines, auf das sich der reflexive Bildungsprozess beziehe, begreift ZIRFAS Bildungsvorstellungen selbst. Auch Ideen von *Bildung* seien Bezugspunkte, an welchen sich *Bildungsbewegungen* als reflexive Prozesse (an- und ab-)stoßen. Insofern bestehe *Bildung* nicht zuletzt in der prüfenden Auseinandersetzung mit Bildungsvorstellungen. Diese mit *Bildung* mögliche Reflexion von Bildungsideen müsste nach ZIRFAS im Rahmen von *Bildungsentwürfen* berücksichtigt werden, d.h. ein Nachdenken über *Bildung* habe den sich qua *Bildung* vollziehenden Bruch des Individuellen mit allgemeinen (Bildungs-)Vorstellungen einzubeziehen:

„Bildung ist in der Moderne – kurzgefasst – Bildung des Individuums für das Individuum. Insofern versagt sich von vorne herein jedes Vor-Bild von Bildung, das nicht die Bedingungen der Möglichkeit dieser individuellen Bildung enthält.“ (ZIRFAS 1999, 183)

Den Gedanken individueller reflexiver *Bildung* in die Gestaltung bildungstheoretischer Entwürfe aufzunehmen, erfordere die Achtung der modernen Errungenschaft, die Bestimmung des Menschen in seiner Unbestimmtheit festzumachen und anzuerkennen, dass die Verwirklichung des

Einzelnen nicht in ihrer Kompatibilität mit einem Allgemeinen zu liegen hat, wenngleich sie sich nur in der Auseinandersetzung mit einem Außen vollziehen könne. Insofern müsse Bildungstheorie die mit *Bildung* ermöglichte Prüfung und kritische Revision von vermeintlich Universalem auch auf *Bildung* selbst beziehen und anerkennen, dass sich mit *Bildung*

„die Möglichkeit eröffnen muß, Erziehungs- und Bildungsvorstellungen miteinander zu reflektieren und auszuhandeln, d.h. Bildungstheorie lässt sich nicht als System entwerfen, das einen möglichst vollständigen Katalog von Erziehungszielen, -methoden und -haltungen definieren kann.“ (ZIRFAS 1999, 184 – Hervorh. im Original)

Die fehlende Differenzierung von *Bildung* und Erziehung außer Acht lassend, werden hier Konsequenzen angesprochen, die sich aus der modernen Annahme von *Bildung* als individueller, reflexiver Arbeit an Allgemeinem für (bildungstheoretische) Konzeptionen von *Bildung* ergeben würden: Da sich *Bildung* in der Moderne nicht (mehr) in der Teilhabe an einem Allgemeinen (sei es Gott, die Natur oder die Gesellschaft) erschöpfe, sondern als subjektive Arbeit gedacht werden müsse, könne auch *Bildung* nicht (mehr) als *positives* Allgemeines formuliert werden. Eingedenk des mit *Bildung* möglichen individuellen Bruches mit Allgemeinem, könne *Bildung* nur (noch) in Form eines *negativen* Allgemeinen formuliert werden. Als so gefasstes negatives Bildungsmodell könne es der Notwendigkeit *und* Unmöglichkeit einer allgemeinen Idee von *Bildung* gerecht werden und die Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt und der Allgemeinheit als eine zu denken geben, die nicht als Mittel zum Zweck einer wie auch immer gearteten Zielvorstellung (sei es die Selbstvervollkommnung, autonome Selbstbildung oder harmonische Identität des Einzelnen) degradiert wird. Im Rahmen einer Vorstellung von *Bildung* als Vermittlungsgeschehen zwischen Singulärem und Allgemeinem, das weder das Individuelle zugunsten einer Allgemeinheit opfern, noch Gefahr laufen will, die Allgemeinheit dem Individuellen Preis zu geben, bliebe *Bildung* als Anspruch und Idee aufrecht. Als *negativer* Entwurf von *Bildung* aber bliebe er der qua *Bildung* möglichen reflexiven Auseinandersetzung mit und Zurückweisung des Bildungsentwurfes durch das Individuum eingedenk: Da, „wie alle Versuche von Belang, [...] auch Bildung die Bedingungen und Grenzen ihrer eigenen Möglichkeiten permanent in Frage stellen“ (ZIRFAS 1999, 188) müsse, stelle sich für jede Konzeption von *Bildung* die Notwendigkeit, ihre eigene Negation, d.h. ihre eigene Verneinung und Zurückweisung als

Möglichkeit von *Bildung* und die Brechung mit Bildungsvorstellungen als Moment von Bildungsbewegungen zu reflektieren.

ZIRFAS formuliert somit einen Anspruch an Bildungstheorie, der durch die neuzeitliche Errungenschaft, *Bildung* als individuellen Reflexionsprozess und nicht als Verwirklichung eines allgemeinen Ideals zu denken, begründet wird: *Bildung* in der Auseinandersetzung mit und der Möglichkeit der Distanzierung von Allgemeinem festzumachen, erfordere *Bildung* auch als Distanzierung von Bildungsvorstellungen zu denken und dies in der Konzeption von Bildungsentwürfen als selbstreflexives Moment aufzunehmen. ZIRFAS zieht daraus die Konsequenz, dass *Bildung* als Ent-Bildung gedacht werden müsse, da nur so die mit *Bildung* verbundene reflexive Auseinandersetzung mit Bildungsvorstellungen markiert werden könne. Bevor darauf – nach einem Blick auf die bildtheoretischen Überlegungen, die für ZIRFAS' Konzeption von *Bildung* als Entbildung auch bedeutsam sind – noch einmal en detail Bezug genommen wird, soll die Aufmerksamkeit zunächst speziell darauf gerichtet werden, wie ZIRFAS – im Anschluss an die bis hier vorgestellten Überlegungen zu modernen Ideen von *Bildung* – *Bildungsbewegungen* beschreibt.

Die vorausgegangen Überlegungen zu *Bildung* haben im Hinblick auf den individuellen Bildungsakt das Schwinden von vermeintlichen Sicherheiten, Selbstverständlichkeiten und Gewissheiten hervorgehoben. Insofern *Bildung* in der Moderne in der reflexiven Auseinandersetzung mit Allgemeinem festzumachen sei, bestehe sie nicht zuletzt in der begründeten Zurückweisung von bis dato für sicher Geglaubtem oder Empfundenerem. Während dies, so ZIRFAS, allgemein für moderne Bildungstheorien gelte, geht er im Rahmen seiner bildungstheoretischen Überlegungen auch darüber hinaus; er verbleibt nicht nur bei einem moderne Bildungstheorien interpretierenden Gestus, sondern nimmt durch bestimmte Markierungen und Gewichtungen Setzungen vor, welche über die bisher dargestellten Überlegungen und somit auch über, zumindest nach ZIRFAS, für moderne Bildungsvorstellung unisono geltende Annahmen hinausgehen: In seinen Ausführungen zu einem an HEGEL angelehnten Verständnis von *Entbildung als Neuanfang* fokussiert ZIRFAS immer wieder auch spezifisch die Frage danach, wie sich *Bildung* konkret ereignet. Er richtet seine Aufmerksamkeit auf die Beschreibung des konkreten Bildungsgeschehens. Dabei schließt er durchaus an seine Diagnose an, dass moderne

Bildungstheorien *Bildung* als reflexiven Prozess der Vermittlung von Individualität und Allgemeinheit fassen würden, denkt dies aber in einer bestimmten Hinsicht weiter:

„Diese Brechung des Allgemeinen durch seine Individualisierung – im Gegensatz zur traditionellen Bildungstheorie der Verallgemeinerung des Individuellen – führt zur Idee der Bildung exemplarischer Individualität durch Übernahme und Ausarbeitung einer kontingenten Identität.“ (ZIRFAS 1999, 185)

ZIRFAS' Gedankengang nimmt an dieser Stelle eine Chiffre auf, um welche die Frage nach der Gestalt des Bildungsgeschehens kreist: *Identität*. Sie bzw. genauer: die Fraglichkeit und Brüchigkeit von Identität steht für ZIRFAS im Rahmen der Auseinandersetzung mit *Bildung* im Weiteren zur Diskussion. Er nimmt gewissermaßen Anstoß an der – von ihm für die Moderne insgesamt konstatierten – Bestimmung von *Bildung* als individueller Arbeit an der Allgemeinheit, um sie allerdings spezifisch mit Blick auf das Bildungssubjekt und seine Verfasstheit im Bildungsprozess weiterzuverfolgen. Diesbezüglich interpretiert er die für ihn mit *Bildung* verbundene individuelle Bezogenheit auf Allgemeinheit als Moment, in dem das Bildungssubjekt sich selbst überschreitet und damit auch seine_ihre Identität *riskiert*. Dies soll im Folgenden ein Stück weit einzuholen versucht werden.

Im Anschluss an die von ZIRFAS als solche bestimmte moderne Idee von *Bildung* als reflexiver Arbeit des Individuums am Allgemeinen begreift er den Bildungsakt als einen, der sich in der Hinwendung zur Welt und zu Anderen vollziehe um diese wiederum auf sich selbst zu beziehen:

„Bildung erfordert das Absehen von sich selbst [...] im Achten auf den Anderen [_die Andere] und im Verweilen bei den Sachen, ist Selbstentäußerung im rückhaltlosen Sichausliefern an die Welt um des Individuellen willen.“ (ZIRFAS 1999, 188 – Einf. PM)

Diese bildungstheoretische Annahme der für *Bildung* konstitutiven Verwiesenheit auf Andere und Welt versteht ZIRFAS allerdings nicht als eine, über die sich das Individuum zugunsten seiner Selbst- und Identitätsbildung letztlich hinwegsetzen kann. Insofern *Bildung* in der individuellen Brechung des Allgemeinen festgemacht werden müsse, scheinen für ZIRFAS auch (allgemeine) Bildungsvorstellungen brüchig zu sein, die in der Ausarbeitung und Entwicklung einer *festen* personalen und singulären *Identität*, eines kohärenten, kontinuierlichen *Ichs* das Telos von *Bildung* festmachen.⁴⁹ Im

⁴⁹ Auch die Idee von *Identität* lässt sich – wie jene von *Bildung* – als ein mögliches *Bild* denken, das sich der Mensch im Hinblick auf Welt entwirft (vgl. ZIRFAS/JÖRISSEN 2007, 158).

Anschluss an seine Ausführungen zum negativen dialektischen Verhältnis von Individuum und Allgemeinheit in der Moderne folgert ZIRFAS:

„Damit wird ein Bildungsmodell formuliert, das nicht primär auf Identität [...] zielt. Bildung wird insofern nicht mehr als ‚Rückkehr aus der Entfremdung‘ (Buck), sondern als Überschreitung des eigenen Horizonts auf den [die] anderen [sic!] [andere] hin beschrieben werden können – und damit als partikularer Selbstverlust.“ (ZIRFAS 1999, 185f. – Einf. PM)

Das für *Bildung* notwendige Absehen von sich selbst interpretiert ZIRFAS nicht als vorübergehende Inblicknahme der – hier als mitmenschliche konkretisierten – Außenwelt, an der sich das Bildungssubjekt nur mehr abzuarbeiten habe. Dieses Moment der Hinwendung zu Anderen fasst er nicht nur als kurze, gerichtete und kontrollierbare Abwendung von sich selbst, sondern als teilweisen Verlust des eigenen Selbst, als Schwinden der eigenen Identität.

An dieser Stelle seiner Ausführungen scheint ZIRFAS doch über eine Charakterisierung moderner Bildungsvorstellungen hinweg bildungstheoretische Setzungen vorzunehmen, die im Rahmen der Konzeptionen jener von ihm genannten modernen Bildungstheoretiker⁵⁰ nicht unbedingt in dieser Form bedacht wurden. Insofern ZIRFAS Momente des Selbstverlustes und der Widerfahrnis als zentrale Facetten von *Bildung* markiert, geht er über die von ihm für die Moderne charakteristisch gesetzten Annahmen einer reflexiven Arbeit an Allgemeinem insofern hinaus, als dass diese gedanklich sehr wohl mit einem durchwegs mit sich selbst identischen Subjekt vereinbar wären. Zwar verortet ZIRFAS die Idee, „die im Gedanken des Bildungsprozesses immer ein Moment der Entfremdungsarbeit enthält“ (ZIRFAS 1999, 186), durchaus an vielen historischen Stationen bildungstheoretischen Denkens,⁵¹ verleiht ihr aber erheblich mehr Gewicht und anderen Nachdruck: In Abgrenzung von bildungstheoretischen Entwürfen, welche für *Bildung* zwar „immer auch einen Selbstverlust, einen Verlust an Sicherheit und Üblichkeiten“ (ebd., 184) verbuchten, diese Momente des Selbstverlustes aber „durch Tabuisierungen expliziert, kanalisiert und finalisiert“ (ZIRFAS 2003, 173) hätten, fasst ZIRFAS Entfremdung und Erschütterung der eigenen Identität als unüberwindbares Merkmal von *Bildung*. Er beschreibt *Bildung* nicht als vom Bildungssubjekt

50 Die weibliche Form fehlt hier wissentlich: wie bereits erwähnt, macht ZIRFAS moderne Bildungstheorie namentlich mit HERDER, GOETHE, SCHILLER, HUMBOLDT und HEGEL fest (vgl. ZIRFAS 1999, 184).

51 Namentlich nennt ZIRFAS PLATON, Johann Amos COMENIUS, Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, Wilhelm von HUMBOLDT, Hans-Georg GADAMER und Jean-François LYOTARD, die *Bildung* ein Moment der Entfremdungsarbeit zugesprochen hätten (vgl. ZIRFAS 1999, 186).

gestaltetes Geschehen, das zwar auch Momente der Verwiesenheit auf Andere in sich birgt, diese aber der Kontrolle eines letztlich unerschütterten Selbst unterordnet. ZIRFAS begreift die für *Bildung* notwendige Verwiesenheit auf Andere vielmehr als so zentral, dass jede Vorstellung eines identischen und zentrischen Bildungsgeschehens verabschiedet werden müsse.⁵² *Bildung* kommt nicht als Bewegung in den Blick, die von einem souveränen Bildungssubjekt ausgeht und auf Andere hin sich bezieht, sondern:

„Bildung ist Bewegung, die vom anderen [sic!] [_von der Anderen] her auf sich selbst bezogen wird.“ (ZIRFAS 1999, 187 – Einf. PM)

Damit lässt sich *Bildung* bei ZIRFAS nicht (mehr) als zentrisches Geschehen begreifen, das Momente der Verwiesenheit auf Andere als Mittel zum Zwecke der Selbstbildung degradiert. Vielmehr erweist sich *Bildung* auch als „permanente[n] Dezentrierung“ (ZIRFAS 1999, 186) und als Bewegung, die sich der direkten Kontrolle desjenigen_derjenigen, der_die gebildet wird, auch entzieht.⁵³ Insofern ZIRFAS Phasen der Distanzierung vom eigenen Selbst – die in Form einer „Distanznahme von und zu der eigenen Subjektivität“ (SATTLER 2009, 94) auch als „Ent-Subjektivierungsprozesse“ (ebd., 89ff) gelesen werden können – als für Bildungsbewegungen notwendige begreift, zieht er in Zweifel, dass das Individuum dazu in der Lage sei, seinen Bildungsprozess vollständig zu kontrollieren. Vielmehr verliere es sich in der Bildungsbewegung ein Stück weit selbst: Insofern *Bildung* ein Absehen des Individuums von sich selbst erfordere, sei sie kein Akt unserer Souveränität, sondern etwas, das uns auch zustößt, passiert – ein Prozess, „dessen Subjekt man nicht ist“ (ZIRFAS 1999, 187).⁵⁴ *Bildung* vollziehe sich im Moment des Sichverlierens an das Gegenüber, welches das Individuum derart einnimmt, dass es dabei auf das Andere seiner_ihrer Selbst stößt bzw. im Bildungsprozess anders, ein_eine

52 Siehe dazu auch ZIRFAS' bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an die Philosophie Jacques DERRIDAS (vgl. ZIRFAS 2001a und ZIRFAS 2001b).

53 So stellt auch Norbert RICKEN den in Bildungsvorstellungen generell zentralen selbstbezüglichen und -zentrierten Momenten jene von De- und Exzentrik als gleichursprüngliche und gleichberechtigte anbei und fragt nach den Möglichkeiten eines anderen Bildungsverständnisses als jenem, das *Bildung* auf Souveränität und Subjektivierung von Subjekten ausrichtet (vgl. RICKEN 2006).

54 Obwohl ZIRFAS darauf verweist, dass sich *Bildung* unserer direkten Kontrolle entziehe, bedeutet *Bildung* für ihn auch, für diesen Prozess Verantwortung zu übernehmen (vgl. ZIRFAS 1999, 187). Das irritiert, scheint doch Verantwortung voraussetzen, dass etwas unserem intentionalen Zugriff unterliegt. Hier müssten und könnten Untersuchungen zum Verantwortungsbegriff ansetzen, die nicht mehr von einem souverän denkenden und handelnden Subjekt ausgehen, sondern dieses auch als dezentriertes und responsives Subjekt denken (vgl. auch dazu exemplarisch den 1996 von Jan MASSCHELEIN und Michael WIMMER herausgegebenen Band *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik.*)

Anderer_Andere werde.⁵⁵ *Bildung* sei nicht als Selbstwerdung zu begreifen, sondern kommt vielmehr als Prozess und Ergebnis einer Anderswerdung⁵⁶ in den Blick:

„man wird zu einem [_einer] anderen [sic!], ohne daß man aufhören würde, derselbe [_dieselbe] zu sein“ (ZIRFAS 1999, 187 – Einf. PM)

Bevor ich – im Rahmen eines letzten Spotlights auf die bildungstheoretischen Überlegungen von ZIRFAS – ausführen werde, dass und warum er Wahrnehmung einen spezifischen Stellenwert für Bildungsbewegungen zuspricht, möchte ich an dieser Stelle kurz inne- und bis dato zur Sprache Gekommenes festhalten: Eingangs wurde dargestellt, dass ZIRFAS' Ausführungen ihren Ausgangspunkt bei seinem Blick auf moderne Bildungstheorien nehmen bzw. bei seiner Diagnose, dass *Bildung* in der Moderne stets als reflexiver Prozess der Vermittlung von Individualität und Allgemeinheit gedacht werde. Seine weiteren Überlegungen schließen daran meines Erachtens in zweifacher Hinsicht an: (1) ZIRFAS nimmt Abstand von einem positiven, d.h. inhaltlich bestimmten Entwurf von *Bildung*, weil auch Bildungsvorstellungen ein Allgemeines seien, mit dem sich das Individuum qua seiner Bildung reflexiv auseinander zu setzen hat. Zudem (2) greift er den (für ihn modernen) Gedanken, *Bildung* bestehe in der individuellen Auseinandersetzung mit Allgemeinem, insofern auf, als er Bildungsbewegungen als reflexive Prozesse versteht, die vermeintlich Gültiges, scheinbar Sicheres und bis dahin festgehaltenes Übliches als Fragwürdiges erscheinen lassen. *Darüber hinaus* geht ZIRFAS meines Erachtens allerdings an jener Stelle, an der Entsicherung auch als Selbstverlust interpretiert wird. Mit seiner Setzung von *Bildung* als Dezentrierung scheint doch zumindest fraglich zu werden, inwiefern – wenn überhaupt – Bildungsbewegungen zugleich noch

55 Jean-François LYOTARD macht das Moment der Entfremdung auch im Zusammentreffen von Lehrenden und Lernenden aus. Bei dem_der Lernenden sei ein Moment des Schweigens notwendig, um mit dem_der Lehrenden als Fremdem, Anderem ins Gespräch zu kommen: „Das Schweigen, das der zivilisatorische Lernprozeß verlangt, ist ein Moment der *Entfremdungsarbeit*. Es geht darum, anders zu sprechen, als ich gewohnt bin, und etwas anders zu sagen als ich es weiß. Durch das Anderssein des Lehrers [_der Lehrerin] wird uns im Schweigen die Fremdheit einer anderen Logik auferlegt. Er [_Sie] nimmt mich als Geisel, damit ich höre und sage, was ich nicht weiß.“ (LYOTARD 1996, 177 – Hervorh. im Original; Einf. Pm). Zum_Zur Anderen zu sprechen, verlangt ein schweigendes Moment, in dem ich von ihm_ihr eingenommen bin und der mich so dazu bringt, etwas zu sagen ohne darüber gänzlich bescheid zu wissen.

56 Vgl. dazu auch RICKEN 1999, bes. 401ff.

als Bewegungen eines Bildungssubjekts gefasst werden können, das sich dabei reflexiv mit etwas auseinandersetzt. Insofern ZIRFAS Momente der Widerfahrnis und der Unkontrollier- und Steuerbarkeit in ihrer Bedeutung für *Bildung* unterstreicht, steht zumindest zur Diskussion, ob und wenn ja, in welcher Bedeutung daran festgehalten werden kann, dass *Bildung* als reflexiver Prozess zu verstehen sei. Im Rahmen seiner spezifischen Überlegungen zu Bildungsbewegungen wird ein Verständnis von *Bildung* als Reflexion im Sinne eines uneingeschränkt souveränen Aktes eines mit sich selbst identischen Subjekts insofern ein Stück weit fraglich, als ZIRFAS den Verlust des eigenen Selbst als für *Bildung* zentrales Moment hervorhebt. In dieser Spannung zwischen Reflexion und Dezentrierung scheint ZIRFAS' bildungstheoretisches Denken verortet werden zu müssen, denn Reflexion bleibt auch in Bezug auf ein Verständnis von *Bildung* als dezentriertes Geschehen relevant: als Nach-denken von bzw. Sich-in-ein-Verhältnis-Setzen zu den eigenen Bildungsbewegungen, wenngleich sich diese selbst der eigenen direkten Kontrolle entziehen:

„Und es [das Individuum] gelangt deshalb auf eine höhere Stufe, weil ihm [ihr] bewußt wird, daß die Bildungsbewegung, die es *reflektiert*, nicht nur auf sich selbst, sondern in einem auf das Andere seiner [ihrer] selbst zutrifft, das in diese Bewegungen notwendigerweise involviert und das für diese konstitutiv ist.“ (ZIRFAS 1999, 188 – Einf. und Hervorh. PM)

Auf die mit Bezug auf HEGEL angeführte, meines Erachtens problematische Annahme einer mit *Bildung* gesicherten Höherentwicklung⁵⁷ möchte ich an dieser Stelle nicht näher eingehen. Verwiesen werden aber sollte auf das bei ZIRFAS spannende und spannungsreiche Verhältnis von Reflexion und Selbstverlust.

Während es diesbezüglich bei diesem groben Hinweis bleiben muss, möchte ich im Folgenden noch einen letzten Gedanken aufnehmen, den ZIRFAS im Anschluss an die bildungstheoretische Setzung formuliert, dass *Bildung* als Selbstverlust und Dezentrierung zu denken sei: In der von ihm vorgebrachten Überlegung, dass das Sichverlieren und die Hingabe des eigenen Selbst an Andere als zentrales Moment von Bildungsbewegungen zu begreifen sei, erkennt er nämlich eine bildungstheoretische Gewichtung von Wahrnehmung, Bewusstsein und Ästhetik. In der Bedeutsamkeit, welche ZIRFAS der

57 Als Bemühung darum, Verfall, Bedrohtheit, Vergänglichkeit etc. nicht nur als Negativ von *Bildung* zu betrachten, die nur als Steigerung, Höherentwicklung oder Veredelung gedacht wird vgl. z.B. KOLLER 2005.

Bezogenheit auf Andere_Anderes für *Bildung* zuspricht, sieht er deren Stellenwert im Kontext bildungstheoretischer Fragen begründet:

„In diesem Augenblick [dem für Bildung konstitutiven Moment des Absehens von sich selbst] gewinnen Wahrnehmung, Bewusstsein und Ästhetik als ‚Spur des [_der] Anderen in der Wahrnehmung der Welt‘ bildungstheoretisches Gewicht, weil nur sie [...] die Differenz zum [_zur] Anderen zu bestimmen in der Lage ist [sic!].“ (ZIRFAS 1999, 188 – Einf. PM)⁵⁸

Ein Verständnis von *Bildung* als partikularer Selbstverlust bzw. als Bewegung, die stets von Anderen_Anderem ihren Ausgangspunkt nimmt, rücke Momente des Wahrnehmens und Erfahrens des Gegenübers in das Aufmerksamkeitsfeld bildungstheoretischen Denkens. Wahrnehmung, Bewusstsein und Ästhetik würden bildungstheoretisch an Gewicht gewinnen, weil nur so das Verhältnis des_der Einzelnen zu Anderen_Anderem bestimmt werden könne, das wiederum deshalb bildungstheoretisch bedeutungsvoll sei, weil Andere notwendigerweise in unseren Bildungsbewegungen involviert seien. Da die für *Bildung* konstitutive Selbstentäußerung ein Sehen der Anderen sowie ein Verweilen bei der Sache erfordere, erscheint Wahrnehmung als Grundlage der Gestaltung bildender Verhältnisse. Aus diesem Grund könne

„reflexive Aisthetik und Ästhetik als Wissen um die Wahrnehmung [...] auch als Basis für ein bildungstheoretisches Denken und Handeln beschrieben werden.“ (ZIRFAS 1999, 188)

Weil die für *Bildung* notwendige Hingabe an das Andere, das Sichverlieren auf die Bedeutung von Wahrnehmung für Bildungsbewegungen verweise, gelte es, so argumentiert ZIRFAS, Bildungstheorie ästhetisch zu fundieren. Ästhetik als Wissen um die Wahrnehmung könne ihrem Stellenwert im Rahmen von Bildungsbewegungen gerecht werden und eröffnen, inwiefern sich *Bildung* im Absehen von sich selbst und der Hinwendung zu Anderen oder Anderem vollziehe.

Ästhetik als theoretische Reflexion auf die Bedeutung von Wahrnehmung für Bildungsbewegungen bezieht sich in ZIRFAS' Verständnis sowohl auf sinnliche Wahrnehmungsvollzüge im Allgemeinen, als auch auf ästhetische im

58 ZIRFAS zitiert hier Dietmar KAMPER, ohne es auszuweisen (vgl. KAMPER 1996, 148), bezieht sich aber im Rahmen seiner weiteren Ausführungen zu Wahrnehmung und Ästhetik explizit auf ihn. Am Ende des Kapitels gehe ich noch einmal detaillierter darauf ein, welches Verständnis von Ästhetik ZIRFAS durch seine Anlehnung an Dietmar KAMPER vorstellig macht. An dieser Stelle sollte – im Rahmen der Ausführungen zu ZIRFAS' Verständnis von *Bildung* – lediglich darauf hingewiesen werden, dass und aus welchem Grund er Ästhetik einen besonderen bildungstheoretischen Stellenwert zuspricht. Am Ende wird mit Blick auf die Relation von *Bildung* und *Bild* detaillierter darauf einzugehen sein, was dies im Hinblick auf Bildungsbewegungen bedeutet.

Speziellen.⁵⁹ Ein Blick auf seine Charakteristik ästhetischer Erfahrungen offenbart, dass er diesen spezifische Möglichkeiten für das Einsetzen von Bildungsbewegungen zuspricht, insofern sie besonders die für *Bildung* konstitutiven Momente des Herausführens aus vermeintlichen Gewissheiten bereithalten würden. So beschreibt ZIRFAS als ästhetische Erfahrungen an anderer Stelle Wahrnehmungen, die ihre eigenen Bedingungen und Möglichkeiten erfahrbar machen und dadurch zu der Erkenntnis führen, dass etwas auch anders wahrgenommen und erfahren werden kann:

„Ästhetisch sind Erfahrungen dann, wenn sie einen Bruch mit üblichen Wahrnehmungen markieren. Sie haben einen kontemplativen, reflexiven, dekonstruktiven Charakter, der das bislang Un-erhörte, Un-gesehene, Un-erahnte hören, sehen und ahnen lässt.“ (ZIRFAS 2004, 78)

So sei die ästhetische Erfahrung besonders durch jenes Moment charakterisiert, das *Bildung* als reflexive Verknüpfung von Allgemeinheit und Individuum herausfordert: das Erkennen einer Kontingenz, das Räume eröffnet für andere, neue Fassungen und Verknüpfungen.⁶⁰ Indem ästhetische Erfahrungen übliche Wahrnehmungen irritieren und bis dato geltende Wahrnehmungsstrukturen stören, eröffnen sie „Möglichkeitsräume“ (PARMENTIER 1993) für die Entstehung und Ausgestaltung alternativer Denk- und Handlungsformen:

„Ästhetisch sind Erfahrungen dann, wenn sie uns die mit den Erfahrungen verbundenen weiteren Möglichkeiten von Erfahrungen erfahrbar werden lassen. Denn ästhetische Erfahrungen sind ‚Als-Erfahrungen‘: Erfahrungen, die etwas *als* etwas anderes wahrnehmen lassen.“ (ZIRFAS 2004, 80)

Ästhetische Erfahrungen seien nicht nur Erfahrungen des bereits Bekannten, sondern würden sich durch den Einfall des Anderen, des Fremden auszeichnen, welcher Erfahrungsgewohnheiten brüchig werden ließe und zu einer Transformation von Erfahrungsmustern dränge. Die auf sinnliche Erfahrung und Wahrnehmung von Anderen aufbauenden ästhetischen Erfahrungen bildeten somit (eine) Grundlage von Bildungsbewegungen, indem sie die Dekonstruktion universeller Allgemeinheiten durch die Erfahrung und

59 Mit Dirk RUSTEMEYER stelle ich im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit eine kritische Perspektive auf diese Nähe von Aisthesis und Ästhetik vor. Im Gegensatz zu ZIRFAS plädieren er und Yvonne EHRENSPECK für eine präzise theoretische Differenzierung dieser Begriffe (vgl. dazu vor allem auch EHRENSPECK 1996).

60 Kunst bzw. Kunstwerke würden die für *Bildung* konstitutive Erfahrung einer Erschütterung der vermeintlichen Sicherheit in spezifischer Hinsicht ermöglichen, insofern sie in besonderer Weise ästhetische Erfahrungen zu initiieren versuchen: „Kunstwerke [sind] ein besonderer Ausdruck der ästhetischen Erfahrungsfähigkeit des Menschen, die mit ihrer modellhaften Intensität eine besondere Relevanz, nämlich Infragestellungen, Bestätigungen oder auch Veränderungen von Selbst- und Weltverständnissen für das Subjekt zeitigen können.“ (ZIRFAS 2007, 261 – Einf. PM)

Eröffnung alternativer Möglichkeiten einleiten würden. Ästhetische Erfahrungen als Wahrnehmung von *etwas als etwas anderes* und somit als Erfahrung, dass etwas auch *anders* wahrgenommen werden kann, also als Erfahrungen von Kontingenzen, können mit Jörg ZIRFAS damit als besondere Momente von *Bildung* markiert werden. Wurde *Bildung* eingangs als reflexive Arbeit am Allgemeinen festgemacht, die dazu führt, dass vermeintliche Gewissheiten aufgebrochen und für sicher Geglaubtes begründet revidiert wird, erscheinen ästhetische Erfahrungen als für derartige Bildungsprozesse besonders geeignete Erfahrungen: Als Erfahrungen von *etwas als etwas anderes* könnten sie in spezifischer Weise eröffnen, was ZIRFAS als konstitutives Moment von *Bildung* vorstellig macht: das Erkennen bestimmter Fassungen von Ideen, Prinzipien, Zielen etc. als kontingente Formationen, die als allgemeine Vorstellungen Gegenstand individueller Prüfung und dabei begründet revidiert werden können.

Sollte im Hinblick auf die leitende Frage nach der Relation von *Bildung* und *Bild* zunächst ZIRFAS Bildungsverständnis dargestellt werden, so kann festgehalten werden, dass er im Hinblick auf Bildungsentwürfe an der Moderne anschließt, in der *Bildung* stets auf die individuelle Reflexion von Allgemeinem verweise. Es wurde gezeigt, dass dies für ZIRFAS die Unmöglichkeit impliziert, *Bildung* als positives Allgemeines zu konzipieren – im dritten Teil des Kapitels werde ich ausführen, inwiefern er daran seinen Entwurf von *Bildung* als Entbildung anschließt.

Darüber hinaus eröffnet ZIRFAS Bildungsbewegungen als Hinwendung an Andere_Anderes, wobei diese nicht in einer letztlich zentrischen Bewegung zu sich selbst aufgelöst werde, sondern als partikularer Selbstverlust zu denken sei. In dieser für *Bildung* konstitutiven Selbstentäußerung und Hingabe an Andere oder an eine Sache erkennt ZIRFAS die Bedeutung von Wahrnehmung für Bildungsbewegungen bzw. von Ästhetik für Bildungstheorie und verweist in diesem Zusammenhang auf die spezifische Möglichkeit ästhetischer Erfahrungen, die für *Bildung* zentrale Einsicht in die Kontingenzen vermeintlich sicherer Gewissheiten zu initiieren. Als spezifisches Modell der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen im Sinne von Erfahrungen von *etwas als etwas anderes* wird im Folgenden das *Bild* vorgestellt. Dies kommt als eine Form dieser *Erfahrung von etwas als etwas anderes* in den Blick, insofern es etwas als *Bild* in

Erscheinung bringt. Bevor in dieser Hinsicht noch einmal die Frage nach *Bildung* im Bezug auf das *Bild* aufgenommen und im Rahmen der Darstellung von ZIRFAS' Konzeption von *Bildung* als Entbildung expliziert wird, gilt die Aufmerksamkeit zunächst seinem Bildverständnis. Auf diesem baut ZIRFAS' Entwurf eines bestimmten *Bildungsbildes*, nämlich von *Bildung* als Entbildung argumentativ ebenso auf wie auf sein eben skizziertes Bildungsverständnis.

2.2 *Bild* als ent- und verbergende Repräsentation

Wie bereits einleitend angedeutet, eröffnet Jörg ZIRFAS das *Bild* in zweifacher Hinsicht als bildungstheoretisch interessanten Bezugspunkt: Er markiert das *Bild* aus anthropologischer Perspektive als zentralen Modus menschlicher Bezugnahme auf sich selbst, auf Welt und Andere, wodurch es als spezifisches Moment von Bildungsbewegungen in den Blick kommt. Insofern er aber auch die Idee von *Bildung* als ein mögliches *Bild* fasst, verweisen seine Überlegungen zum *Bild* zudem auf diese *Bildungsbilder* selbst und wird das *Bild* auch im Hinblick auf Fragen zu der theoretischen Konzeption von *Bildung* reflektiert. Bevor dargestellt werden kann, welche Konsequenzen ZIRFAS aus seinen bildtheoretischen Überlegungen für *Bildung* bzw. Bildungsvorstellungen zieht, soll die Aufmerksamkeit im Folgenden zunächst seinem Bildverständnis gelten.

ZIRFAS begreift das *Bild* als wesentliches Moment der Selbstvergewisserung des Menschen und seiner_ihrer Bezugnahme auf Welt und Andere.⁶¹

„Der Mensch wäre insofern als ein Wesen zu beschreiben, daß [sic!] sich seiner selbst, der anderen und der Welt wesentlich über Bilder vergewissert und eine historische Anthropologie könnte hinreichend beschreiben, wie sich der Mensch selbst in den letzten zweitausend Jahren im Bilde Gottes ebenso widergespiegelt hat, wie in den Bildern des Tieres, der Maschine und der Information.“ (ZIRFAS 1999, 159 – Einf. PM)

61 Die anthropologische Perspektive auf *Bilder* und ihre Bedeutung für *Bildung* ist Jörg ZIRFAS und Christoph WULF gemein: Beide verorten *Bilder* als Möglichkeit des Menschen, aus sich heraus und mit der Welt und Anderen in Beziehung zu treten. Während jedoch mit WULF die menschliche Fähigkeit zur Mimesis – die Einbildungskraft – als dafür konstitutive reflektiert wird, geht ZIRFAS auf die Frage nach der Art und Weise menschlicher Bilderzeugung nicht näher ein. Gegenüber WULF fasst er *Bilder* aber auch in einem weiteren Sinne, nicht nur als äußere, gegenständliche oder innere, mentale *Bilder* auf, sondern begreift auch Ideen – z.B. jene von *Bildung* – als *Bilder*, die sich der Mensch im Hinblick auf Welt entwirft.

ZIRFAS setzt die menschliche Fähigkeit der Erzeugung von *Bildern* hier als – imaginäre oder vergegenständlichte – Versuche, sich selbst und seine_ihre Um- und Mitwelt darzustellen und somit allererst sichtbar und zugänglich zu machen. Sie seien notwendig, weil sich der Mensch weder seiner_ihrer Selbst, noch Anderer oder der Welt auf unmittelbarem Wege vergewissern könne. Sie seien möglich, weil der Mensch aufgrund seiner_ihrer Unbestimmtheit die Fähigkeit besitzt, sich selbst eine Vorstellung von sich, seinem_ihrem Leben und der Welt anzufertigen bzw. sich zu diesen zu verhalten. Als Besonderheit dieser bildlichen Entwürfe hält ZIRFAS fest, dass unsere Selbst- und Weltbilder nicht voneinander zu trennen seien, sondern sich der Mensch selbst in dem Entwurf von Welt wieder finde sowie sich auch die Welt im menschlichen Selbstbild niederschlägt:

„Die Welt bildet einen Teil des Bildes seiner [_ihrer] selbst, wie er [_sie] selbst als Teil des Weltbildes zu beschreiben wäre.“ (ZIRFAS 1999, 159)

Der Mensch sei immer schon *im Bilde*, insofern Vorstellungen seines_ihres Selbst immer in jene von Welt eingehen würden.

Insofern ZIRFAS als eines dieser *Bilder*, die wir im Rahmen unseres Entwurfes von Welt anfertigen, die Idee der *Bildung* reflektiert, liegt seinen Ausführungen ein erweiterter Bildbegriff zugrunde. Sein Verständnis von *Bildung* als ein *Bild* zeigt, dass er auch sprachliche *Bilder* in die Bildreflexion einbezieht. *Bilder* als innere mentale bzw. äußere gegenständliche *Bilder* und Sprachbilder bzw. Metaphern seien nicht durch eine fundamentale Differenz getrennt, sondern – in Anlehnung an Ludwig WITTGENSTEIN – durch *Familienähnlichkeit* verbunden.⁶² So vereine Gemälde, Traumbilder, Vorstellungen, Erinnerungsbilder, Wahrnehmungsbilder, fiktive *Bilder* und Metaphern zwar keine eindeutige Festlegung bestimmter Charakteristika *des Bildes*, aber die Zugehörigkeit zu einer verzweigten Familie, die sich in verschiedene Diskurse und Redeweisen über das *Bild* ausdifferenziert hat. Für diese stellt die Gemeinsamkeit des Begriffes trotz der Bunt- und Vielheit hinsichtlich seines

⁶² Damit bezeichnet Ludwig WITTGENSTEIN in seinem Werk *Philosophische Untersuchungen* die Relation zwischen Begriffen, die zwar den gleichen Terminus, nicht aber den gleichen Bedeutungsgehalt aufweisen, sodass sie sich zwar nicht auf lediglich gemeinsame Merkmale beziehen, aber eine Begriffsfamilie bilden, die sich durch Ähnlichkeit als Familie auszeichnet.

Gebrauches bzw. seiner Bedeutung die entscheidende Zusammengehörigkeit her.⁶³

Wenngleich mit ZIRFAS nicht nach dem *Wesen des Bildes* gesucht werden kann, versucht er doch dem Bildbegriff auf die Spur zu kommen, der „graphische, optische, perzeptuelle, geistige und sprachliche Bilder“ (ZIRFAS 1999, 160) miteinander verbinde – und im Weiteren für ZIRFAS die bildtheoretischen Gründe dafür liefert, ein *Bild* von *Bildung* vorzuschlagen, das sie als Entbildung zu fassen sucht.

ZIRFAS konstatiert, dass ein Begriff vom *Bild* stets auf Nichtbildliches, auf eine außerbildliche Wirklichkeit verwiesen sei:

„Wer Bilder als Bilder anschaut, weiß, dass es außerhalb der Bilder noch etwas anderes, nämlich ‚Realität‘ gibt. Bilder existieren somit durch die Differenz von Bildgegenstand und den auf oder ihn ihm transportierten Gegenstand des Bildes als Bilddarbietung.“ (ZIRFAS/JÖRISSEN 2007, 158)⁶⁴

Bilder, gleich welcher Art, gebe es nur im Zusammenhang mit Außer- oder Nichtbildlichem, insofern es für jedes *Bild* konstitutiv sei, als *Bild* zu erscheinen und dabei zugleich auf etwas anderes darstellend zu verweisen. Jedes *Bild* sei durch eine differentielle Struktur gekennzeichnet, insofern das *Bild* nur *Bild* sei, wenn es auf etwas Anderes verweise. Ihre differentielle Struktur kennzeichne *Bilder* als Repräsentationen. *Bilder* würden sich selbst als *Bilder* darbieten und als Darstellung von etwas ihnen Äußerliches in Erscheinung treten. Verschwinde diese Differenz, verschwinde das *Bild*.⁶⁵

Merkwürdig an diesem repräsentationalem Gehalt von *Bildern* sei jedoch, so ZIRFAS, dass es *im Wesen des Bildes* liege, seine konstitutive Differenz zu Nichtbildlichem zu verschleiern. Das Verhältnis zwischen *Bild* und Nichtbild in seinem Spannungsfeld von Darbietung und Differenz rückt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit:

63 Jörg ZIRFAS' Darstellung ist hier nah an den Ausführungen von William J. Thomas MITCHELL, der die Frage nach der *Idee von Bildlichkeit* bzw. einer Definition des Begriffes *Bild* hin zu einer Untersuchung dessen verschiebt, *wie* der Begriff in unterschiedlichen Disziplinen und Diskursen Verwendung findet (vgl. MITCHELL 1990 und 2008, diesbezüglich bes. 15ff.).

64 Vgl. hierzu auch WULF/ZIRFAS 2005, 19 und darüber hinaus z.B. Gottfrieds BOEHM, der den Bildcharakter in der für *Bilder* konstitutiven Differenz zwischen bildlicher Darstellung und bildlich Dargestelltem festmacht (vgl. BOEHM 2006b).

65 Dies habe ich auch im Bezug auf WULFs Einteilung der *Bilder* in drei Bildtypen gezeigt: als Konsequenz des Verständnisses vom *Bild* als Simulation geht nicht nur die Differenz von *Bild* und Wirklichkeit sondern damit auch die Grundlage eines Bildbegriffs selbst verloren (vgl. den Abschnitt 1.2.2 der vorliegenden Arbeit).

„Ein Bild ist ein solches nur, wenn es nicht mit dem zusammenfällt, was es abbildet. Andererseits ist ein Bild aber auch ein solches nur, wenn es seinen Bildcharakter nicht (allzu) deutlich macht, sondern ‚hinter‘ dem, was es zeigen will, gleichsam ‚zurücktritt.‘“ (ZIRFAS/JÖRISSEN 2007, 159)

Für *Bilder* sei charakteristisch, dass sie eine Differenz zum Gegenstand ihrer Darbietung aufweisen. Darüber hinaus sei es für *Bilder* auch konstitutiv, genau diese Differenz zum im *Bild* Dargestellten zugunsten seiner Präsentation ein Stück weit in den Hintergrund treten zu lassen. *Bilder* verweisen nicht primär auf sich selbst, sondern eben auf Anderes:

„Bilder repräsentieren als Anwesende etwas Abwesendes, und stellen als Abwesende etwas Anwesendes dar.“ (ZIRFAS/JÖRISSEN 2007, 159)

Jedes *Bild* beziehe sich auf etwas, drücke etwas aus, zeige und vertrete etwas.⁶⁶ Zugleich aber bleibe die damit intendierte Unmittelbarkeit und Authentizität stets unerreichbar, weil *Bilder* nie mit ihrem Bildsujet zusammenfallen würden. Die für sie konstitutive Differenz zu dem durch *Bilder* Erscheinenden verhindert reine Transparenz. Zugleich markiert ZIRFAS diese Unmöglichkeit als Bedingung von Bildlichkeit überhaupt, insofern er darauf verweist, dass sich mit der Möglichkeit von *Bildern* als reine *Bilder* das *Bild als Bild* selbst aufheben würde:

„In der Transparenz sind die Abbildungen und die Bilder weder eindeutig, noch mehrdeutig oder mehr oder weniger eindeutig, sie sind *undeutig*, denn Transparenz ist nur möglich in einer Welt *ohne Bilder* [...]“ (ZIRFAS/JÖRISSEN 2007, 159 – Hervorh. im Original)

Bilder als reine und transparente *Bilder* gebe es nicht, da dies eine Aufhebung der für *Bilder* konstitutiven Referenzialität bedeuten würde. Mit *Bildern* werde zwar die Darstellung und Präsentation von Anderem intendiert, zugleich jedoch die angestrebte Unmittelbarkeit untermauert, die ihrerseits den *Bildern* letztlich ihren Gehalt nehme würde und nur in einer Welt ohne *Bilder* möglich wäre. In einer Welt mit *Bildern* jedoch kennzeichne diese eine ambivalente Struktur: *Bilder* entbergen Verborgenes, machen Unsichtbares sichtbar, verfehlen und verschütten das durch sie Dargestellte aber gleichzeitig immer auch.

Dieser hinsichtlich ihrer epistemologischen Bedeutung zwiespältige Charakter von *Bildern* habe, so ZIRFAS, zur Folge, dass sie in ihrem Bedeutungsgehalt stets

⁶⁶ ZIRFAS und JÖRISSEN verweisen darauf, dass dieses Verhältnis noch im griechischen Wort für *Bild*, *ikon*, zum Ausdruck komme, insofern dies auch den Vergleich ausdrücke, der sich auf das in Wahrheit damit Gemeinte beziehe (vgl. ZIRFAS/JÖRISSEN 2007, 159).

weniger aufweisen als der durch sie dargebotene Gegenstand und gleichzeitig mehr bereithalten, als durch eine konventionelle Übereinkunft über Zeichen- und Symbolbedeutung je ausgeschöpft und eingeholt werden könne. So bleiben *Bilder* letztlich unbestimmbar,

„weil sie überdeterminiert sind, eine Verdichtung von Zeichen und Symbolen, von Facetten und Nuancen in sich tragen, syntaktisch komprimiert und semantisch gedrängt erscheinen; und weil sie in der Regel zwischen individueller Ausformung und generalisierter symbolischen Verweisungszusammenhängen oszillieren.“ (ZIRFAS/JÖRISSEN 2007, 158)

Ihr Auswahlcharakter und ihre Bedeutungsvielfalt sorgen dafür, dass „[w]ie jedes Sehen [...] auch jedes Bild immer ein Übersehen, ein Aus- und Abblenden“ (ZIRFAS 1999, 160 – Einf. PM) bedeutet. Die Grenzen hinsichtlich seines Verweisungs- und Repräsentationscharakters ermöglichen das *Bild*. Zugleich aber offenbare der Bildcharakter das *Bild* als eröffnende und erschließende Darstellung von etwas, das dabei immer auch entzogen und verfehlt bleibe.⁶⁷

Diese Ambivalenz sei für *Bilder* konstitutiv. Als *Bilder* seien sie zwar auf das durch sie Dargestellte und Gedachte positiv bezogen, im Sinn eines zeigenden und eröffnenden Verweisens, aber stets auch durch eine fundamentale Differenz getrennt. *Bilder* zeichne aus, dass sie das bildlich Erscheinende immer auch negieren, insofern sie nicht damit identisch sind: „Negation ist die Grundlage aller bildlichen Erscheinung“ (BOEHM 2006c, 340). Wenngleich wir diese zwar reflektieren können, nehmen wir sie doch immer in Kauf, sobald wir ein *Bild* gestalten und entwerfen. Insofern könnten sich *Bilder* als Negation von Anderem nicht selbst negieren, ohne sich als *Bilder* aufzulösen. Die Negation ihrer ambivalenten Struktur wäre selbst wieder ein *Bild*, das wiederum seinen, es als *Bild* ermöglichenden Bedingungen unterliege:

„Aus erkenntnistheoretischer Sicht bietet sich hier die Erklärung an, daß das Bewußtsein das Bild als Repräsentation immer schon auch im Modus des Negierten wahrnimmt: als *Bild* ist es zugleich existent wie nicht existent. Die Negation *dieser* Dialektik aber führt wiederum zu ihrer Positivität, *quod erat demonstrandum*.“ (ZIRFAS 1999, 186, Fußnote 24 – Hervorh. im Original)

67 Auf die mit der für *Bilder* konstitutiven Differenz zum Dargestellten verbundenen Notwendigkeit von ausgrenzenden, täuschenden Momenten der Bilddarstellung verweist auch Kristin WESTPHAL, die aus phänomenologischer Perspektive Hör- und Bildräume auch in bildungsphilosophischer Hinsicht untersucht: „Ein Bild kann ich mir immer wieder ansehen und aus verschiedenen Blickwinkeln befragen, es beansprucht [im Gegensatz zur Stimme] eher den räumlichen Sinn, grenzt aber auch aus und überdeckt etwas anderes zu Sehendes.“ (WESTPHAL 2007, 142 – Einf. PM)

Wenngleich ein *Bild* somit immer schon auf die Negation als *Bedingung* seiner Möglichkeit verweise, weil *Bilder* stets als das erscheinen würden, was sie nicht sind, könne es als *Bilder* nicht seine eigene Negation verbildlichen.⁶⁸ Der Mensch könne sich kein *Bild* machen, das seine eigene Negation enthalte:

„Selbst diejenigen Bilder, die sich durch die Durchbrechung von Seh- und Sprachgewohnheiten auszeichnen [...] enthalten keine Negation *ihrer selbst*. Man kann sich nicht kein Bild machen, indem man sich ein Bild macht.“ (ZIRFAS 1999, 186 – Hervorh. im Original)

Diese Bestimmung des *Bildes* als negierende Repräsentation, die sich nicht selbst negieren könne, ist für den Argumentationsgang von ZIRFAS von erheblicher Bedeutung, insofern er nicht zuletzt auch im Rückgriff darauf den Entwurf eines *Bildes* von *Bildung* als Entbildung begründet. Dieser Zugriff auf das *Bild* markiert, dass jedes *Bild*, indem es zwangsläufig etwas Anderes, dem *Bild* Äußerliches darstelle, Bestimmungen und Zuschreibungen vornehme, mit welchen es das Dargestellte immer schon verfehle. Diese für das *Bild* konstitutive Negation des bildlich Repräsentierten verweise auf die Grenzen aller *Bilder* und darauf, dass jede Bildfassung von Selektionen und Ausschlüssen und in ihrer Repräsentationsstruktur von Lücken und Grenzen bestimmt sei. Dies suggeriert keine ursprüngliche, von unseren Blicken unabhängige *Ordnung der Dinge*, sondern macht sichtbar, dass jede bildliche Rahmung, jedes bildhafte Ergebnis unseres Blickens gestiftet, gemacht, produziert und damit kontingent und ausschließend sei.⁶⁹

Bevor im Folgenden die Relation von *Bildung* und *Bild* untersucht wird, deutet sich an dieser Stelle bereits ein mögliches Moment des Zusammenhangs an:

68 ZIRFAS verweist hier auf Laurie EDSON, die das berühmte Gemälde von René MAGRITTE *La trahison des images* (*Der Verrat der Bilder*) als Beleg dafür anführt, dass sich ein *Bild* nicht selbst negieren kann: „Wie Magrittes komplexes Gemälde zeigt, können wir eine negative Vorstellung haben, aber niemals ein negatives Bild“ (EDSON 1990, 261). Denn das *Bild* von Magritte, auf dem unter dem Abbild einer Pfeife der Satz *Ceci n'est pas une pipe* (*Dies ist keine Pfeife*) zu lesen ist, gibt nicht nur die Differenz zwischen *Bild* und Abgebildeten zu denken, sondern *spielt* darüber hinaus damit, das *Dies ist keine Pfeife* zwar gedacht und sprachlich ausgedrückt, aber nicht *im Bild* einer Pfeife dargestellt werden kann – das *Bild* einer Pfeife kann nicht zugleich bildlich darauf verweisen kein *Bild* einer Pfeife bzw. keine Pfeife zu sein. Diese Differenz sei *Bedingung des Bildes*, die es als *Bild* nicht einholen kann.

69 MEYER-DRAWE verdeutlicht im Hinblick auf jede ordnende Tätigkeit die Notwendigkeit und Ambivalenz eines *armierten Blicks*: „Der bewaffnete Blick kann nicht einfach entwaffnet werden, weil er dann nichts mehr zu sehen imstande wäre. Positiv ausgedrückt handelt es sich bei dieser Armierung um Kreativität, negativ formuliert um Gewalt, die die Ordnung den Dingen unvermeidlich dadurch antut, dass sie die Anbietung der einen aufnimmt, die der anderen ignoriert, Ähnlichkeiten stiftet und Unterschiede vernachlässigt. [...] Die Gewalt ist zu mildern dadurch, dass das Ausgeschlossene als Rebellisches vor der Ordnung in Erinnerung bleibt, dass es einen – auch bewaffneten Blick – gibt, der durch Verrückung der Ordnung, d.h. durch Neuformierung eines thematischen Feldes unter anderer Perspektive, für das zum Ungeordneten Degradierte plädiert.“ (MEYER-DRAWE 1994, 366)

Insofern *Bildung* mit Blick auf die Überlegungen von Jörg ZIRFAS zentral darin festgemacht wurde, die Grenzen bisher für sicher geglaubter Vorstellungen zu erkennen, könnte in der Wahrnehmung des von dem *Bild* Ausgeschlossenen, des aus dem Rahmen Fallenden, des Bildlosen, die Einsicht in die Gewaltförmigkeit von *Bildern* ein Modus von *Bildung* angesichts der Grenzen von *Bildern* liegen.

Neben diesem Verweis darauf, dass *Bilder* das in ihnen bildhaft Dargestellte stets negieren würden, verdeutlicht ZIRFAS' Charakteristik von *Bildern* zudem die Unmöglichkeit mit einem *Bild* gleichzeitig die Negation dieses *Bildes* darzustellen – eine Bestimmung des *Bildes*, die im Hinblick auf die Relation von *Bildung* und *Bild* ebenfalls schon etwas ankündigt: Wie jedes *Bild* negiert auch das Sprachbild *Bildung* stets das mit ihm zur Darstellung Kommende ohne sich dabei selbst negieren zu können. Jedes *Bild* von *Bildung* negiert *Bildung*, kann sich aber als *Bild* nicht selbst negieren. Wird die Negation von *Bildungsbildern* aber als Moment von Bildungsbewegungen eingetragen, erscheint ein *Bild* von *Bildung* als Negation von *Bildung* nicht nur aus bildtheoretischen, sondern auch aus bildungstheoretischen Gründen nahe liegend.

2.3 *Bildung* als Entbildung

Jörg ZIRFAS' bildungstheoretischer Anschluss an der Moderne⁷⁰, in der *Bildung* als subjektive Arbeit an einem Allgemeinen zu denken sei, und seine Fassung des *Bildes* als negierende Repräsentation, die sich selbst nicht negieren könne, führt hinsichtlich der zu untersuchenden Relation von *Bildung* und *Bild* zu der Konsequenz, *Bildung* als Entbildung zu denken. Im Folgenden soll versucht werden, ZIRFAS bildungs- und bildtheoretischen Argumente für diese Bildungskonzeption zu bündeln. Bevor der Blick spezifisch auf die Frage nach *Bildern* als

70 Elisabeth SATTLER setzt in ihrer Darstellung der hier vorgestellten Überlegungen von Jörg ZIRFAS ein (*Post-*) vor dem von ihm gewählten Begriff *Moderne*. Da sie, im Anschluss an LYOTARD, die Postmoderne „im Redigieren der Moderne“ (SATTLER 2009, 89) als Bearbeitung der Grenzen und Probleme der Moderne, speziell eines modernen Projekts der Subjektivierung bedenkt, das den „Ausschluss und die Marginalisierung des Anderen“ (ebd.) zur Sprache bringt, erweist sich das von ZIRFAS vorgestellte Modell von *Bildung* als reflexiver Prozess der Vermittlung von Individualität und Allgemeinheit in seinen Momenten des Selbstverlustes durchaus als postmodernes Bildungsdenken: „In diesen transformierenden Ent-Subjektivierungsprozessen schreibt sich auch ein partikularer Selbstverlust [...] ein, um Ander(n)m vielleicht gerecht werden zu können.“ (ebd., 95)

Gegenstände von Bildungsbewegungen gerichtet werden wird, liegt der Fokus zunächst auf den Konsequenzen der bisherigen Überlegungen für die Idee von *Bildung* als *ein* spezifisches *Bild*.

Bezüglich ZIRFAS' Fassung der Idee von *Bildung* als ein *Bild* kann zunächst festgehalten werden, dass nicht nur bildtheoretisch von einer Eindeutigkeit der *Bilder* Abstand genommen werden muss, sondern im Hinblick auf *Bildungsbilder* dafür auch bildungstheoretische Gründe vorgebracht werden. Der Blick auf die bei ZIRFAS aufzufindende Relation von *Bildung* und *Bild* offenbart zunächst die Unmöglichkeit eines eindeutigen *Bildungsbildes*, einer letztbegründeten positiven Idee von *Bildung*, weil diese nicht mit den in der Moderne errungenen bildungstheoretischen Grundannahmen vereinbar sei: ZIRFAS markiert als modernes Bildungsverständnis die Einsicht in die mit *Bildung* gegebene individuelle und reflexive Arbeit an einem Allgemeinen und damit auch an jeder (allgemeinen) Idee von *Bildung*, insofern auch sie der qua *Bildung* möglichen Reflexion, Kritik und Negation unterworfen werden müsse. Da die mit der Moderne eintretende Fragwürdigkeit eines jeden Universellen auch die Kontingenz, Vorläufigkeit und Veränderbarkeit von Bildungsvorstellungen impliziere, sei es ein zweifacher Prozesscharakter, der die Rahmung eines eindeutigen *Bildungsbildes* brüchig werden lässt:

„Nicht nur wird das ‚Subjekt‘ von Bildung im Bildungsprozeß jeweils ein anderer [sic!], da es sich in der Reflexion *ex post* als anderer [sic!] erkennen und anerkennen lernt, auch die ‚Objekte‘ von Bildung durchlaufen einen Prozeß, erscheinen als andere, werden neu mit dem ‚Subjekt‘ vermittelt.“ (ZIRFAS 1999, 186 – Hervorh. im Original; Einf.PM)

Insofern *Bildung* in der Moderne als reflexive Auseinandersetzung mit Allgemeinem gedacht werden müsse, kämen Bildungsinhalte als sich stets transformierende in den Blick. *Bildung* könne nicht (mehr) als zu affimierendes, eindeutiges und endgültig feststehendes *Bild* beschrieben werden. Ein so gedachtes und konzipiertes *Bild* von *Bildung* würde *Bildung* selbst negieren, insofern es ihre Voraussetzungen unterliefe. Es müsste die für *Bildung* konstitutive Herausführung aus vermeintlichen Gewissheiten und sein individuelles Moment leugnen und würde

„als Bild das (re-)präsentieren, was einer Negation seiner selbst, seiner eigenen ‚Existenz‘ gleichkäme.“ (ZIRFAS 1999, 186)

Insofern sich kein *Bild* selbst negieren könne, weil dies eine Negation der Bildbedingungen wäre, die diese – nämlich die für jedes *Bild* konstitutive

Gleichzeitigkeit von Präsentation und Negation – wiederum nur positiv bestätigen würde, könne auch ein *Bild* von *Bildung* nicht die Negation von sich selbst enthalten:

„Auch ein Bild von Bildung als Dialektik kann sich als solches nicht selbst negieren, da der Negation der Dialektik von Aktualität und Potenz, Identität und Differenz, Positivität und Negation, die Bedingung der Möglichkeit und Wirklichkeit der Positivität inhärent ist.“ (ZIRFAS 1999, 186f.)

Nach dem Sprachbild *Bildung* zu fragen, sei somit ein Wagnis, ein Versuch, Prozesse in ein *Bild* zu fassen, zu charakterisieren, deren Gelingen in der individuellen Zurückweisung allgemeiner *Bilder* festgemacht wird. Dies verbiete, diesen Versuch als Gestaltung eines *Bildes* von *Bildung* zu fassen, das sich der Illusion hingebe, *Bildung* im Sinne einer positiven Festlegung im *Bild* identifizieren zu können, denn so würde die Festlegung von *Bildung* als Negation des Allgemeinen unterlaufen. Die Notwendigkeit eines allgemeinen *Bildes* von *Bildung*, das diese als reflexiven Prozess der Vermittlung von Individualität und Allgemeinheit begreife,⁷¹ und die Unmöglichkeit, dass dieses *Bild* in der Negation seiner selbst diesem Verständnis gerecht werde, erforderten gleichsam ein *Bild* der Negation:

„Das Bild von Bildung ist somit nur noch als negatives Allgemeines bestimmbar; Bildung hat ihre Grenze im Individuellen: Bildung in der Moderne ist wesentlich Entbildung des Allgemeinen.“ (ZIRFAS 1999, 184)

Ein *Bild* von *Bildung*, das die Negation von Bildungsvorstellungen durch Bildungsbewegungen in sich aufzunehmen im Stande sei, negiere sich zwar nicht selbst, aber gestalte sich als *Bild* der Negation, genauer: als *Bild* von *Bildung* als Negation von *Bildung* bzw. als *Bild* von *Bildung* als Entbildung.⁷² Als

71 Das negative dialektische Verhältnis von Individuum und Allgemeinheit, das die Moderne kennzeichne, verbietet auch, dass Allgemeine dem Individuellen zu opfern. *Bildung* als individuelle Arbeit am Allgemeinen braucht ein Allgemeines (vgl. ZIRFAS 1999, 185).

72 Der oftmals als Gründervater des Bildungsbegriffs genannte Meister ECKHART fasste Entbildung keineswegs als Gegenteil von oder Widerspruch zu, sondern vielmehr als Modus von *Bildung* von, als Befreiung des Menschen von seinen *Bildern*, um dem göttlichen Funken in der menschlichen Seele Raum geben zu können und sich durch die Überwindung aller *Bilder* zu bilden. ECKHARTS Bildverständnis und seiner ambivalenten Bedeutung für *Bildung* widmet sich auch der Beitrag des Philosophen Wolfgang WACKERNAGEL *Subimaginale Versenkung. Meister Eckharts Ethik der Bild-ergründenden Entbildung* (vgl. WACKERNAGEL 2006). – Käte MEYER-DRAWE weist darauf hin, dass sich mit Meister ECKHART erste Linien eines modernen Bildungsbegriffes eintragen lassen, insofern mit der dem Menschen qua Entbildung zugesprochenen Möglichkeit der Mitgestaltung an seiner Ebenbildlichkeit Gottes die Vorstellung einer *imitatio Christi* als selbstverständliche, ausnahmslos für alle Menschen gültige Ebenbildlichkeit Gottes brüchig wurde. Die dafür notwendige Selbstbezüglichkeit des Menschen verweise bereits auf die später virulent werdende Vorstellung von *Bildung* als reiner Selbstschöpfung und Selbstbestimmung, der jeder Bezug zu einem Vorbild (Gott) verloren gegangen ist. Die Idee von *Bildung* als (Selbst-) Schöpfung und des Menschen als Werk seiner selbst mache zwar die radikale

solches werde es der Unmöglichkeit gerecht, *den Sinn bzw. das Wesen von Bildung* eindeutig abzubilden. Zugleich ermögliche dieses *Bildungsbild*, *Bildung* als ein Allgemeines zu konzipieren, das die moderne bildungstheoretische Errungenschaft aufnimmt, *Bildung* als Negation von Allgemeinem (auch von allgemeinen Bildungsvorstellungen) zu denken. Zudem genügt das *Bild* von *Bildung* als Entbildung ZIRFAS' bildtheoretischen Überlegungen, zumal diese jedes *Bildungsbild* aufgrund seines negierenden Charakters als eines entlarven, welches das damit Dargestellte, also *Bildung*, niemals bruchlos abbildet. Ein *Bild* von *Bildung* als Entbildung wird auch bildtheoretisch bestätigt: Insofern das *Bild* immer schon auf die Negation als Bedingung seiner Möglichkeit verweise, weil *Bilder* immer als das erscheinen, was sie nicht sind, müsse, sobald *Bildung* als *Bild* gedacht wird, *Bildung* auch aus bildtheoretischen Gründen als Entbildung konzipiert werden:

„Betrachtet man *Bildung* bildtheoretisch, so muß *Bildung sui generis* auch als Entbildung gelten [...]“ (ZIRFAS 1999, 187 – Hervorh. im Original)

Als negatives Allgemeines erscheint *Bildung*, wenn sie als *Bild* gedacht wird, allein schon aufgrund der Tatsache, dass jedes *Bild* eine Negation des jeweils Abgebildeten sei. Zusätzlich – und wiederholend – erfordert die bildungstheoretische Setzung, *Bildung* als vermeintliche Universalien individuell reflektierenden, mithin negierenden Prozess zu denken, ein *Bild* von *Bildung* selbstreflexiv auf seine Voraussetzungen und Konstitutionsbedingungen hin zu untersuchen, wodurch es als *Bildungsbild* nur noch als Entbildung gefasst werden könne.

Ein *Bild* von *Bildung* als Entbildung erlaubt es demnach, sowohl die den Bildungsbewegungen inhärenten Negationen zu reflektieren, als auch – als notwendigerweise negierendes *Bild* – seiner eigenen Begrenztheit hinsichtlich der Abbildbarkeit von *Bildung*, seiner Vorläufigkeit und seines kontingenten Charakters eingedenk zu sein. Als notwendiges Allgemeines, an dem sich das Individuum qua seiner *Bildung* reflexiv abarbeitet, bilden *Bilder* von *Bildung* „Metaphern für das Unmögliche“ (ZIRFAS 1999, 185).

Unbestimmtheit des Menschen zum Ausgangspunkt, negiere aber in der Emphase der Fähigkeiten und Möglichkeiten des Ichs alle Momente von Nicht-Instrumentellem, von Versagen und Entzug, die der für den Bildungsbegriff in seinen Anfängen bedeutsamen Ambivalenz von Gottesebenenbildlichkeit und dem Bilderverbot als Unfasslichkeit Gottes noch innewohnten (vgl. MEYER-DRAWE 2002).

Für Bildungsbewegungen bedeutet dies, dass sie sich vor allem in der Negation und Zurückweisung der Universalität und vermeintlichen Eindeutigkeit von *Bildern* – seien es *Bildungsbilder*, Selbst- oder Weltbilder, oder bildliche Vorstellungen von Anderen – manifestieren. Als „Projekt der Freiheit zum Bild“ (ebd., 159) gestaltete sie sich als Prozess der Infragestellung von *Bildern*, der den Raum bilde, für Neues und Anderes, (so) noch nicht Gesehenes und Gedachtes.

Ein Blick auf das Verhältnis von *Bildung* und *Bild* im Rahmen von Entbildungsbewegungen ermöglicht den Fokus auf diese Prozesse der Bildnegation zu richten und dabei noch einmal auf die damit aufgeworfene Frage nach der Bedeutung menschlicher Wahrnehmung für *Bildung* zurückzukommen: Ein *Bild* von *Bildung* als Entbildung entwirft sie als „unendliche Bewegung“ (ZIRFAS 1999, 188) des Sichausliefern an Andere_Anderes und als Reflexion dieses Prozesses, in der sich das Bildungssubjekt selbst als anderes und die Bildungsobjekte als andere erkennt. Als zweifache Transformation *des Selbst* und des Bildungsgegenstandes kommen Bildungsbewegungen als „eine Dialektik von Sich-Entbilden und Überbilden des Individuums“ (ebd.) in den Blick, als Prozesse der Enttäuschung durch das Erkennen der Grenzen sicher gedachten Wissens von sich Selbst, der Welt, dem_der Anderen, auf den wiederum Phasen des Erkennens, des Entwurfs und der (Neu-)Gestaltung wiederum vermeintlich endgültiger Ansichten, Haltungen, Vorstellungen etc. folgen würden.

Entbildung wird somit auch „als kreative Verwirklichung und Neuanfang“ beschreibbar, insofern dieses *Bildungsbild* auf die Möglichkeit verweise, im Rahmen der Transformation und des Übergangs von alten in neue Ordnungen „immer wieder ‚von vorn‘ anfangen zu können“ (ebd., 189). So führe die individuellen Reflexion und Negation von Allgemeinem zur Infragestellung für eindeutig gehaltener *Bilder*, wodurch Räume für andere und neue erschlossen werden können:

„Denn im Übergehen bzw. in der ‚Leere‘ des Anfangs [...] können jene Bilder von Bildung entworfen werden, die die entstehenden und entstandenen Leerstellen füllen, weil die Phasen der Entbildung zugleich den Raum für die unendlichen ikonographischen Möglichkeiten bieten.“ (ZIRFAS 1999, 189)

Entbildung lässt sich somit auch als *Entbilderung* begreifen, als Prozess der Einsicht in die Grenzen eines *Bildes*, als Erkennen seines negierenden Charakters, der es ihm verunmöglicht, das bildlich Dargestellte gänzlich zu

fassen. Das Erkennen, dass bis dahin für gültig erachtete *Bilder* zu revidieren sind – nicht nur weil sie nicht dazu in der Lage sind, das Dargestellte vollends zu erfassen, sondern weil erkannt wurde, dass sie aufgrund ihrer Verfehlungen begründeterweise nicht länger Gültigkeit beanspruchen können – eröffne Möglichkeiten, neue *Bilder* zu entwerfen. Entbildung kommt dann als Phase der Negation von alten und des Raumes für die Gestaltung neuer *Bilder* und damit für das Geschehen von *Bildung* in den Blick.

Im Rahmen der Ausführungen zu ZIRFAS' bildungstheoretischen Überlegungen im ersten Teil des vorliegenden Kapitels habe ich bereits darauf hingewiesen, dass er in seinem hier referierten Beitrag auf die zentrale Bedeutung von Wahrnehmung für Bildungsbewegungen verweist. Dies argumentiert er damit, dass nur Wahrnehmung die Differenz von Individuum und Anderem zu bestimmen in der Lage sei, die deshalb als bildungstheoretisch virulent erscheint, weil ZIRFAS *Bildung* in der Hinwendung an Andere und Anderes fasst.

Ich möchte dies zum Abschluss der Ausführungen noch einmal aufnehmen und genauer zu beschreiben versuchen, worauf ZIRFAS mit Wahrnehmung und ihrer Bedeutung für *Bildung* anspielt. Es scheinen sich dabei Facetten seines Bildungsdenkens zu eröffnen, welche die eben beschriebenen Entbild(er)ungsbewegungen noch einmal ein Stück weit spezifischer zu fassen erlauben, weil sie auch als Prozesse der Achtsamkeit für und Achtung vor Anderen erscheinen.

In seinen Ausführungen zur Bedeutung von Wahrnehmung für Bildungsbewegungen bezieht sich Jörg ZIRFAS auf Dietmar KAMPER. Dieser erinnert daran, dass Wahrnehmung „etymologisch von ‚war-nemen‘, wahren, gewahr werden, gewahren, achtgeben, Obacht geben“ (KAMPER 1996, 145) kommt und mit Wahrheit recht wenig zu tun hat:

„Wahrnehmung, aisthesis, obwohl doppelt strukturiert: passiv und aktiv, wird hier entgegen der seit Kant maßlosen Übertreibung des Konstruktiven, Spontanen, Aktiven in der Beherrschung dessen, was es gibt, als Leidenschaft, als Leiden an der überwältigenden Welt, ausgewiesen.“ (KAMPER 1996, 145)

In Abgrenzung von einem Verständnis von *Wahrnehmung* als täuschungsresistenter und untrüglicher Weg zu Wahrheit sei der passive, hinnehmenden Charakter von *Wahrnehmung* zu rehabilitieren, der sie grundsätzlich als Passion bestimme. Wahrnehmung formiert sich dann als leibhafte Fähigkeit des Menschen, als

„ein nicht vollends instrumentalisierbares Vermögen, das seine Qualität aus der ‚Qual‘ zieht, nicht aus der Kompetenz, aus dem Können.“ (KAMPER 1996, 145)

Als leibhafte Erfahrung, die dem aktiven und konstruktiven Verstand voraus liege, schöpfe es im Leiden im Dienst der gegebenen Dingen, ihrer Materialität, Raum- und Zeitlichkeit ihre – auch ethische (vgl. KAMPER 1996, 148) – Kraft. Verstanden als Passion und nicht als Offenbarung finde Wahrnehmung „nicht im tiefen Tal der Unmittelbarkeit statt, sondern auf dem Gipfel der Vermittlung“ (ebd., 152), auf dem uns nicht *das Ding an sich*, sondern das unvermeidbare Illusionäre, die notwendige Abstraktion und der nicht trügende, sondern tragende Schein „als Erscheinung dessen, was ist“ (ebd. 149) begegnen könne. Wahrnehmung sei kein Modus zur verborgenen Wahrheit sondern „Leiden als Wissen“ (ebd., 146) um die notwendige Illusion eines nicht zu sichernden und trotzdem gewagten Versuches, für materielle Dinge einzustehen.

„Mit anderen Worten: es gibt keinen Grund der Wahrnehmung. Diese arbeitet im Grundlosen, im Abgrund der Welt. Sie ist ohne Fundament, funktioniert jedoch nach Art der Fundamentierung.“ (KAMPER 1996, 149)

Wahrnehmung in diesem Verständnis – so schlägt es ZIRFAS vor – als Basis von Bildungstheorie zu verstehen (vgl. ZIRFAS 1999, 188) bedeutet, der für *Bildung* konstitutiven Bedeutung der Anderen auch im *Denken von Bildung* bzw. der Gestaltung von *Bildungsbildern* gewahr zu sein. Angesichts des dem Wissen beständigen Entzogeneins der Anderen verweist dies jedoch auch auf die Grenzen eines Denkens, dass sich unhinterfragt den Maximen neuzeitlicher Wissenschaft unterwirft, denn „Alteritätsbeziehungen muten einer modernen, wissenschaftlichen Rationalität wohl seltsam an, sie irritieren sie in ihren logisch-rationalen Grundfesten“ (SATTLER 2009, 98). Dass sie durch (bildungswissenschaftliches) Wissen nicht restlos gesichert oder erschlossen werden können, verweist jedoch nicht darauf, sie als Gegenstand unseres Denkens zu suspendieren, sondern unser Denken für Anderes zu öffnen:

„Denken wird für lange Zeit ‚Wahrnehmung‘ sein müssen, nicht Nehmen des Wahren, sondern Üben der ‚awareness‘, Üben des Spürens, Aufmerksamkeit, Achtung und Hochachtung vor dem Anderen.“ (KAMPER 1996, 152 – zit. n. ZIRFAS 1999, 188).

Ein *Bild* von *Bildung* als Entbildung kann vielleicht *Bildungsbewegungen* als Akte einer solchen Begegnung mit Anderen_Anderem vorstellen. Indem ZIRFAS ein Wissen um diese Bereiche von Wahrnehmung als bildungstheoretisches Fundament zu denken gibt, kommt Entbildung als eine Bewegung in den Blick,

welche eine Erfahrung von Anderen_Anderem ermöglicht, die auf die Grenzen unserer Wahrnehmung und unserer *Bilder* verweist.

Begann der Durchgang durch das Verhältnis von *Bildung* und *Bild* bei Jörg ZIRFAS mit seiner Diagnose, dass moderne Bildungstheorien *Bildung* in der reflexiven Auseinandersetzung des Individuums mit Allgemeinem fassen würden, führte er letztlich zu einem Bildungsdenken, das die Grenzen begrifflichen Denkens selbst markiert und nicht nur darin über von ihm angeführte moderne Bildungskonzeptionen hinausgeht. ZIRFAS' Entwurf von *Bildung* als Entbildung baut auf die (post-)moderne Unmöglichkeit eines positiven *Bildes* von *Bildung* und die Notwendigkeit, *Bildung* – wenn überhaupt – nur noch als negatives Allgemeines fassen zu können. Dies erscheint als ein Bildungsdenken, das ein Stück weit quer liegt zu Versuchen, *Bildung* als – wie auch immer konkret gestaltetes – bestimmtes *Bild* von dem Menschen, seinen Verhältnissen und deren Gestaltung zu zeichnen. Trotzdem trägt ZIRFAS Markierungen ein, die *Bildung* als konkrete Bewegung zu beschreiben versuchen – aber auch diese widersetzen sich der Vorstellung, *Bildung* bzw. Bildungsprozesse gänzlich fassen zu können. Seine Beschreibung von *Bildung* als partikularer Selbstverlust, sein Verweis auf die Bedeutung von Wahrnehmung als leibhaftes, pathetisches Geschehen und die damit verbundenen Erfahrungen von der unhintergehbaren Andersheit der Anderen führen an die Grenzen (bildungs-)wissenschaftlicher Bezugnahme, weil sie Momente von *Bildung* markieren, die sich Denk- und Vernunftbemühungen immer auch widersetzen.

Wenn ich mich im nächsten Kapitel der Verhältnisbestimmung widme, wie sie Dirk RUSTEMEYER zu denken gibt, eröffnen sich durchaus wiederum ein Stück weit andere Denk- und Frageräume. Nachdem mit Jörg ZIRFAS der Bereich des Ästhetischen als für *Bildung* bedeutsamer eröffnet werden konnte, werden mit Bezug auf RUSTEMEYER nicht zuletzt Gründe zur Sprache kommen, die gegen eine bildungstheoretische Verabsolutierung des Ästhetischen sprechen...

3 Reklamation –

Bildungstheorie angesichts der Zurückweisung einer Universalisierung des *Bildes*

Die Relation von *Bildung* und *Bild* wird im Folgenden in den bildungswissenschaftlichen Arbeiten von Dirk RUSTEMEYER aufgesucht. Dort wird sie weder aus anthropologischer Perspektive im Hinblick auf Bildungsprozesse gefasst, für welche *Bilder* als spezifische Herausforderung beschrieben werden können (vgl. WULF), noch für die Konzeption einer Bildungstheorie, indem die Idee von *Bildung* selbst als ein *Bild* betrachtet werden kann (vgl. ZIRFAS). Nun mit Dirk RUSTEMEYER die Frage nach der Relation von *Bildung* und *Bild* zu stellen, bedeutet vielmehr sie aus ihrer – bisher verfolgten – pädagogisch-anthropologischen oder bildungstheoretischen Einbettung zu lösen und sie in dem Horizont von Reflexionen über Sinnformationen zu stellen. Dabei formieren sich *Bildung* wie *Bild* als spezifische Topoi im Feld von Fragen nach Ordnungen, Strukturen und Formen sinnhafter Bestimmungen: Während im Kontext von *Bildung* Erzählungen als narrative Sinnformierungen virulent werden, fasst RUSTEMEYER das *Bild* im Rahmen einer Theorie der Darstellung als symbolisch und medial vielfältige Sinnbildungen. Um einzuholen, wie sich mit RUSTEMEYER deren Verhältnis skizzieren lässt, kommt es im Folgenden wiederum in einem Dreischritt zu der Darstellung seiner Überlegungen zu *Bildung*, *Bild* und deren Relation.

Zunächst wird mit Blick auf *Bildung* das Feld der Bildungstheorie ein Stück weit verlassen um es aus einer soziologisch informierten wissenschaftstheoretischen Perspektive selbst in den Blick zu bekommen.⁷³ Obgleich *Bildung* mit dem Sturz metaphysischer Glaubenssätze ihre Begründungsbasis verloren habe, sei das Bildungskonzept eine interdisziplinär florierende Semantik geblieben. Im Horizont von Theorien narrativer Sinnarrangements erscheint *Bildung* aufgrund semantischer Besonderheiten als funktional für die Disziplin Erziehungswissenschaft. In einem ersten Schritt

73 Da Dirk RUSTEMEYER *Bildung* als Konzept bzw. Bildungstheorie als spezifisches erziehungswissenschaftliches Forschungsprogramm in den Blick nimmt, stehen die Begriffe „Bildung“ und „Bildungstheorie“ im Rahmen seiner Studie unter Anführungszeichen. Im Hinblick auf die Einheitlichkeit der vorliegenden Arbeit wird dies nicht übernommen, sondern die Kursivsetzung beibehalten.

wird diese Perspektive auf *Bildung*(stheorie) nachgezeichnet und werden die von Dirk RUSTEMEYER eingetragenen Markierungen hinsichtlich der Spezifität der Bildungssemantik dargelegt. Es wird zu zeigen sein, warum und inwiefern er dafür plädiert, anstelle von Bildungstheorie das mit *Bildung* stets verbundene Motiv einer reflexiven Distanz zum Bestehenden in kritische ambitionierte Erzählungen zu transformieren.

Danach richtet sich der Blick auf RUSTEMEYERS Reflexionen des *Bildes* im Rahmen einer Theorie der Darstellung. Dabei kommt das *Bild* als spezifische symbolische Ordnung von Sinnbildung in den Blick. Damit weist er Positionen, die das *Bild* zum paradigmatischen Fall von Darstellung erklären, zugunsten einer Pluralität von Logiken der Sinnformation zurück.

Diese Absage an Fundamentalisierungen des *Bildes* relativiert auch überhöhte Ansprüche bildungstheoretischer Anleihen an Bildlichkeit und Ästhetik. Dieser Zusammenhang und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für *Bildung*(stheorie) werden im dritten und abschließenden Schritt der Ausführungen dargestellt. Es wird sich zeigen, dass Ästhetik nicht als alternatives Vernunftkonzept zur Verfügung steht, dessen sich Bildungstheorie nach dem Schwinden metaphysischen Bodens in Form eines argumentativen Fundaments bedienen kann.

3.1 *Bildung* als Semantik: zwischen Funktionalität und Kritik

Um im Folgenden Dirk RUSTEMEYERS Perspektive auf *Bildung* zu konturieren, beziehe ich mich auf eine Studie (1997), in der er – diese Auskunft erteilt ihr Untertitel – *Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration* untersucht. Ohne noch geklärt zu haben, worin die Spezifität dieses Blicks auf *Bildung* besteht, wird schon mit der Überschrift eines deutlich: sie kündigt nicht die Entfaltung bildungsphilosophischer Überlegungen an, auch nicht den Entwurf einer bildungstheoretischen Konzeption, sondern das Verfolgen einer Außenperspektive auf Diskurse, Theorien und Konzepte, die sich um den Begriff *Bildung* formieren. Bevor der Blick darauf gerichtet werden kann, inwiefern RUSTEMEYER *Bildung* als Semantik untersucht und wie er diese charakterisiert, soll zunächst seine spezifische Perspektive auf *Bildung* skizziert werden.

Das Einrücken seiner Auseinandersetzung mit *Bildung* bzw. Bildungstheorie in den Horizont narratologischer Theorien erfolgt aus wissen(schaft)s-theoretischen Gründen: Narratologische Theorien tragen, so RUSTEMEYER, dem Zerfall einer Idee der Einheit und Transparenz eines absoluten Wissens Rechnung, indem sie ermöglichen, Wissensformationen als *Erzählungen* – so der Titel der Studie – zu betrachten, die Wissen als jeweils kontingentes und relatives, weil in Kontexte eingebundenes und Perspektivität geschuldetes Wissen darstellen. So sei das Konzept der Erzählung eine Möglichkeit, eine Theorie des Wissens so zu transformieren, dass aus der Kontextualisierung und Historisierung des Wissens und Erkennens Konsequenzen gezogen werden:

„Im Rückblick auf die Geschichte des Diskurses über Wissen und Erkenntnis wird mit dem Zerschneiden kosmischer und metaphysischer Ganzheitsvorstellungen in der Moderne die Perspektivität, Historizität und Kontingenz dessen greifbar, was einmal im emphatischen Sinne Wahrheit und Vernunft hieß. Philosophie und Wissenschaftstheorie des 20. Jahrhunderts demonstrieren unter sprachanalytischen, phänomenologischen, wissenschaftsgeschichtlichen, struktur- oder systemtheoretischen Vorzeichen Kontextualität und Voraussetzungshaftigkeit aller Gewißeheiten.“ (RUSTEMEYER 1997, 237)

Die von Seiten unterschiedlicher theoretischer Positionen aufgezeigte Bedingtheit von Wissen, seine Machtförmigkeit und die Unhaltbarkeit der Idee einer transparenten und sinnkonstituierenden Subjektivität zur Erkenntnis nehmend, gestehe sich eine narratologische Perspektive ein, dass Wissen und Wahrheit emergente Effekte von Sinnordnungen repräsentieren. Während im Laufe der Geschichte unterschiedliche Ausgangspunkte und Paradigmen als Wahrheit verbürgende Fundamente – z.B. in Form antiker Lehren des Kosmos, christlicher Vorstellungen von Gott oder idealistischer subjektphilosophischer Setzungen – ermöglichten, ein geschlossenes Modell von Welt und Erkenntnis anzunehmen, verfüge die Moderne nicht mehr über einen festen einheitlichen Begründungsboden, von dem aus wahres Wissen vom Ganzen der Welt formuliert werden könnte. Die Annahme eines absoluten Wissens wich in der Moderne, so RUSTEMEYER, der Einsicht in die Abhängigkeit des Wissens von historischen und kontextuellen Gegebenheiten, von Perspektivität und situierten Plausibilitätskonstruktionen.

Diese Einsicht in die Historisierung, Hypothesisierung und Kontextualität von Wissen mache Theorieformen erforderlich, die in ihrer Anlage der Kontingenz von Sinn Rechnung tragen. RUSTEMEYER offeriert und referiert dafür narrationstheoretisch reflektierte Perspektiven, welche sich für die Untersuchung von Sinnfigurationen und -formationen der Figur der *Erzählung*

bedienen.⁷⁴ Diese biete sich deshalb dafür an, Darstellungen als kontingente Sinnfigurationen zu reflektieren, was notwendig sei, weil Sinn – trotz des Verlustes an metaphysischen Totalitätsvorstellungen – nur als zu einer Darstellung formierter Sinn zur Erscheinung komme und deshalb seine kontrollierte Formierung zu evidenten Darstellungen weiterhin virulent und aufgegeben bleibe:

„Erst in der ‚Darstellung‘ kommt eine ‚Sache‘ zur Erscheinung. Losgelöst von der spekulativen Identitätsthese einer substantiellen Einheit von Darstellung und Dargestelltem bleibt die Aufgabe der kontrollierten Formierung von Sinn zu plausiblen Darstellungen bestehen, die etwas als etwas zeigen.“ (RUSTEMEYER 1997, 12)

Die Frage nach wahrem Wissen transformiere sich in die Frage nach der reflektierten Formierung von Sinn: Die früher Wahrheit verbürgende Vorstellung einer Korrelation von Begriff und Sache, Bestimmtheit und Sein oder von Zeichen und Bezeichnetem weicht einer Skepsis gegenüber Identitätstheorien und der Einsicht, dass Bestimmtes nicht die Erscheinung von etwas (der Sache selbst), sondern von etwas *als etwas* ist:

„Sie [die Erscheinung von etwas als etwas] kongruiert nicht mit einem Seienden, sofern es seiend ist, sondern sofern es etwas ist und sofern es dies für jemand ist.“ (RUSTEMEYER 2001, 3 – Einf. PM)

Dieses Verständnis von Sinnformationen als Darstellungen, die etwas als etwas sichtbar machen, verweist darauf, dass Sinn immer schon in Kontexte eingeschmolzen ist, von welchen jede bestimmte Sinnformation zehrt. Mit dem Konzept der *Erzählung* könne von der Vorstellung einer Substantialität des Wissens Abstand genommen und eine Reflexion der im Hintergrund von Sinnfigurationen mitwandernden Verweisungszusammenhänge möglich werden. Ein Gewinn der Revision des traditionellen Wissensbegriffes in narrativen Theorien des Wissens liege demnach darin, die wissenskonstitutive Verflechtung von Inhalt und Form bzw. Sinn und Kontext untersuchen zu können und somit an die Stelle der Idee eines absoluten Wissens die Einsicht in die Kontingenz und Pluralität von Sinnformierungen zu stellen. Dieser Gewinn einer kontextualistischen Wissenskonzeption gegenüber traditionellen Theorien

74 RUSTEMEYER referiert RICOEUR, RORTY, WHITE, FAYE, MAYINTRY und TAYLOR, die in unterschiedlichen Argumentationszusammenhängen (wie z.B. wissenschaftstheoretischer, historiographischer, philosophischer, soziologischer oder literaturwissenschaftlicher) ein Konzept der Erzählung entwickeln (vgl. dazu besonders RUSTEMEYER 1997, 42-68). Obgleich den Differenzen der Erzählungsbegriffe an dieser Stelle nicht nachgegangen werden kann, sei doch darauf verwiesen, dass RUSTEMEYER soziologischen Erzählungen, wie sie z.B. FAYE konzipiert, gewisse Vorzüge zuspricht. Darauf wird noch zurückzukommen sein.

des Wissens wäre natürlich verspielt, würde das Konzept der Erzählung selbst hypostasiert werden (vgl. RUSTEMEYER 1997, 58).⁷⁵

Im Lichte dieser wissenstheoretischen Überlegungen untersucht und analysiert Dirk RUSTEMEYER nun Bildungsdiskurse. Die spezifische Diskursform *Bildungstheorie* erweist sich dabei als für die Erziehungswissenschaft zwar funktionale, unter Begründungsaspekten aber hinfällige, da ihr mit dem Zerfall einer metaphysischen Idee der Einheit von Wissen zentrale Begründungsressourcen für ihre normativen Ambitionen verloren gegangen seien (vgl. RUSTEMEYER 1997, 93ff.). So habe Georg Wilhelm Friedrich HEGEL mit einer Erzählung, die als die absolute Erzählung auftrat (vgl. RUSTEMEYER 1997, 9), den letzten Versuch unternommen, ausgehend von der Idee eines absoluten Wissens (als durch den Geist vermitteltes System der Einheit von Natur und Geschichte) ein metaphysisches Bildungskonzept zu begründen. Die bei ihm in Form eines Konzepts von *Bildung* als Selbstrealisierung des Geistes explizierte Bildungstheorie, die den Versuch enthält, das Wahre, Gute und Schöne in sich aufzuheben, komme mit dem Zerfall ihrer Theoriefundamente zu einem Ende:

„In ihrem Sturz hat die Metaphysik ein derart anspruchsvolles Konzept von Bildung mitgerissen, das Fragen der Erkenntnistheorie, der praktischen Philosophie und der Ästhetik verschränkt.“ (RUSTEMEYER 1997, 11)

Historisierung und Kontextualisierung von Wissen und Erkennen ließen auch die theoretische Substanz eines normativ ambitionierten Konzepts von *Bildung* brüchig werden. Damit steht Bildungstheorie – nach RUSTEMEYER – vor dem Problem, in der Begründung eines Telos von *Bildung* nicht auf gemeinsam mit der Metaphysik untergegangene argumentative Fundamente zurückgreifen zu können.

Nach dem so besiegelten Ende einer Bildungstheorie auf sicherem Begründungsboden verortet RUSTEMEYER ein durchaus bedeutungsvolles Weiterleben von *Bildung* als semantisches Konzept: „Die Semantik von ‚Bildung‘ verselbstständigt sich gegenüber der Theorieform“ (RUSTEMEYER 1997, 93) und spiele im philosophischen Diskurs der Moderne und für das kulturelle und politische Selbstverständnis sozialer Gruppen eine wichtige Rolle. So sei

⁷⁵ „Dies implizierte eine Geschichte über ‚Geschichten‘, die ihrerseits die Kontextualität jeder Erzählung zu erzählen versäumte“ (RUSTEMEYER 1997, 58). RUSTEMEYER verdeutlicht diese Gefahr einer Totalisierung des Erzählbegriffes in seiner Darstellung der narratologischen Konzeptionen Wilhelm SCHAPPS und Hayden WHITES (vgl. dazu ebd., 58ff.).

Bildung trotz des Falls einer HEGEL'schen Theorie auf der Ebene der semantische Wirkung von Bedeutung, da die Chiffre – oder „Kategorie“ (RUSTEMEYER 1997, 14) oder das „Konzept“ (ebd., 95) bzw. „Schema“ (ebd., 96) von – *Bildung* aufgrund ihrer besonderen Charakteristik gerade auch „nach dem Abstieg vom Hochsitz der Metaphysik“ (ebd., 94) ein Ort der Weiterführung von Aufklärungsmotiven sei. Zwar mangle es *Bildung* nach dem Verlust metaphysischer Selbstverständlichkeiten an der theoretischen Führung, als Semantik aber bilde sie nach wie vor einen Knotenpunkt für Fragen nach dem Wahren, dem Schönen und Guten:

„In der Semantik von ‚Bildung‘ sind bis heute Reflexionen über Wissen und Ästhetik verflochten. Ihr normativ aufgeladener Konnotationshorizont wahrt die Kontinuität zu einer emphatischen Idee der Vernunft, auch wenn deren Plausibilitätsfundamente in der nachhegelschen Theoriegeschichte zerbröckelten.“ (RUSTEMEYER 1997, 93)

Obgleich sich die Unmöglichkeit einer Bildungstheorie, wie HEGEL sie noch entworfen hat, entlang der Reflexion der drei der zerfallenen Metaphysik nachgebildeten Dimensionen von Erkenntnistheorie, der Ästhetik und der praktischen Philosophie zeige,⁷⁶ fänden sich in der Bildungssemantik nach wie vor Aspekte des Wahren, Guten und Schönen koordiniert. So komme es in dem semantischen Konzept *Bildung* zu einem Zusammenspiel epistemischer, ästhetischer und moralischer Fragestellung bzw. zur Verflechtung verschiedener Theorielinien und Begriffsfelder, die weniger auf einer begrifflich reflektierten und theoretisch geführten, sondern primär auf einer metaphorischen Ebene stattfinde. Für die Disziplin Erziehungswissenschaft sei die Bildungssemantik deshalb funktional, weil sie sich über ihre spezifische Metaphorik disziplinäre Identität wie interdisziplinäre Anschlussfähigkeit sichere (vgl. RUSTEMEYER 1997, 95f.). Damit ist ein Zusammenhang von semantischen und sozialen Effekten postuliert, der sich, so RUSTEMEYER, aus der Perspektive einer soziologischen Theorie von Narration eröffnet⁷⁷ und im

76 RUSTEMEYER widmet diesen drei Dimensionen jeweils ein Kapitel seiner Studie: während er unter dem Titel *Dezentrierte Vernunft* Diskurse einer Theorie des Wissens und Erkennens untersucht (vgl. RUSTEMEYER 1997, 17ff.), verfolgt er Diskurse der Ästhetik unter der Überschrift *Verlorene Einheit* (vgl. ebd., 69ff.) und nimmt er Diskurse der praktischen Philosophie unter der Chiffre *Als-ob* auf (vgl. ebd., 163ff.). Besonders auf den Zusammenhang von *Bildung* und ästhetischen Diskursen wird im Kontext der Frage nach der Relation von *Bildung* und *Bild* noch zurück zu kommen sein (vgl. 3.3 der vorliegenden Arbeit).

77 Für die Untersuchung des Zusammenhangs von metaphorischen und argumentationslogischen Aspekten von *Bildung* und ihren Möglichkeiten für das soziale Feld der Erziehungswissenschaft greift RUSTEMEYER auf die Konzeption narratologischer

Folgenden durch eine Darstellung seiner metaphernanalytische Beschreibung und Charakteristik der Bildungssemantik im Detail herausgearbeitet werden soll.

Seine Analyse der metaphorischen Struktur von *Bildung* betitelt RUSTEMEYER mit *Weder noch* und weist damit schon darauf hin, dass es nach dem Zerfall des HEGEL'schen Systems an der theoretischen Grundlage mangle, den Bildungsbegriff aus der Differenz eines Weder-dies-noch-das heraus- und einer eindeutigen Bestimmung zuzuführen. Nach der Erschütterung alteuropäischer Vorstellungen von der Harmonie des Wahren, Schönen und Guten lebe im Bildungsschema aber ein Projekt weiter, das gerade mit Unbestimmtheit und Ungewissheit *Programm macht*:

„'Bildung' konturiert Sinn als Negativform, als semantisches Schema, das in der Differenz eines Weder-dies-noch-das zugleich das Versprechen auf eine mögliche Identität mitführt, die nicht nur Bestimmung, sondern auch das Andere der Differenz selbst wäre.“ (RUSTEMEYER 1997, 109f.)

Negation des Bestehenden eröffnet sich somit als entscheidende Programmvorgabe für die Funktion des Bildungsschemas, das ansonsten regellos der semantischen Koppelung von Sinnformen zu metaphorischen Verteilungen diene. Obgleich das Bildungskonzept keine Gesetzmäßigkeiten aufweise, die seine Relation von Referenten oder seine Verwendungsweise vorgeben würde, sei *Bildung* stets als Negationsmechanismus angelegt. Als Schema organisiere es sich über Differenzen, die als solche negiert werden um qua *Bildung* das in den Differenzen Abwesende zu versprechen:

„'Bildung' fixiert begrifflich eine Differenz, die mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt, als Entzweiung der Relata gedeutet und mit einem Versprechen auf Versöhnung kombiniert wird.“ (EHRENSPECK/RUSTEMEYER 1999, 373)

Der Bildungsbegriff evoziere eine Kluft zwischen dem, was mit *Bildung* an Möglichkeiten verbunden sei und deren konkreten empirischen Schwundformen um dies gleichzeitig mit einem kritischen Gestus konfrontieren zu können und doch wieder auf die Möglichkeiten der Versöhnung zu verweisen. Der Konstruktion des Bildungskonzepts sei inhärent, dass diese Möglichkeiten in jeder konkreten Auslegung bzw. theoretischen wie praktischen Festlegung stets verfehlt seien – darin bestehe ihre paradoxe Struktur „eine nur in

Erzählungen von Jean Pierre FAYE zurück. Sein Programm einer soziologischen Theorie der Narration erlaube es, semantische und soziale Felder zu relationieren bzw. im Fall des Bildungsbegriffes die Interferenz seiner semantischen wie sozialen Effekte in der Disziplin Erziehungswissenschaft zu untersuchen (vgl. RUSTEMEYER 1997, 65ff. bzw. FAYE 1977).

Differenz existierende Identität mit dem Versprechen auf Versöhnung zu beschreiben“ (EHRENSPECK/RUSTEMEYER 1999, 374). Die mit *Bildung* verbundene Verheißung schließe eine bestimmte Option des zukünftig Besseren gerade nicht ein, sondern aus. So organisiere sich die Bildungssemantik z.B. über die modale Differenz von Wirklichem und Möglichem, um qua *Bildung* deren Auflösung in ein unbekanntes Anderes zu beteuern. *Bildung* biete einen Fluchtpunkt, der kein empirisch bestimmbares Wirkliches sei, sondern „ein sich systematischen Indikatoren entziehendes Mögliches, das als besseres Anderes des gegenwärtigen Wirklichen horizonthaft mitläuft“ (RUSTEMEYER 1997, 109). In Verbindung mit diesem Bezug von *Bildung* zum Utopischen, erweise sich die Differenz von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als konstitutiv für das Bildungsschema: Insofern die Frage der *Bildung* stets eine Frage der – besseren – Zukunft sei, präsentiere sich *Bildung* als aufgebener, aber nicht kontrollierbarer und nicht abschließbarer Prozess. Da das Bildungsschema die theoretische wie praktische Festlegung dessen, *was Bildung ist*, stets vermeide, schließe *Bildung* jeden Verweis auf eine konkrete Zukunft aus, konstituiere sich aber als Transitives schlechthin. Die temporale Differenzstruktur prädestiniere *Bildung* als utopisches Projekt, zugleich aber müsse im Zeichen der *Bildung* jede bestimmte Utopie zurückgewiesen werden: „Bildung heißt Überschreiten“ (ebd., 113) und beschreibt als Schema eine strukturelle Unbestimmtheit, die im Namen des Anderen jedes bestimmte Andere zurückweist. *Bildung* als jeder Bestimmung entzogenes Schema konstituiere sich als Anderes einer Ordnung, als welches es prinzipiell unverfügbar, nichtinstitutionalisierbar, weil nicht plan- oder herstellbar sei. Das Andere alliiert sich dabei stets mit Motiven der Verheißung:

„Dieses Andere birgt keinen Schrecken, hat nichts Bedrohliches, und alles Sinnlos-Chaotische ist ihm fremd. Das Andere, für das ‚Bildung‘ steht, ist das bessere Selbe, dessen Ankunft von keiner Furcht vor Gericht und Strafe begleitet wird. Die Metaphorik der Bildung ist eine Metaphorik des Heils und der Verheißung.“ (RUSTEMEYER 1997, 115)

Bildung etabliere sich aufgrund ihres Negationsschemas als erotisch-religiöse⁷⁸ Haltung der Erwartung, Hingabe und Empfängnis, mit der sich eine vage Verheißung des Anderen verbinde. So werde *Bildung* als Aufgabe konzipiert,

78 Die Transformation des theologischen Motivs der Erlösung in die pädagogische Bildungssemantik könne auch als Spiegelung des relativen Bedeutungsgehaltes von Religion in modernen Gesellschaften bzw. der Verlagerung von Erwartungen auf Innerweltliches gedeutet werden (vgl. RUSTEMEYER 2003b, 80).

die sich mit ihrer metaphorisch-differentiellen Struktur jeder konkreten Bestimmung verweigere. Ihr Programm einer Negation des Bestehenden mache *Bildung* als bestimmt-unbestimmtes Konzept gegenüber Wirklichem einklagbar und ermögliche es, auf *Bildung* just aufgrund ihrer Abwesenheit zu insistieren:

„Als ‚Zustand‘ Inbegriff des Falschen, wäre Bildung als ‚Haltung‘ die Option aufs Wahre.“ (RUSTEMEYER 1997, 116)

Der Diskurs um *Bildung* etabliere sich, weil keine bestimmte Bildungsprogrammatik, kein gesellschaftlich oder institutionell festgeschriebener Katalog von Bildungszielen, kein im Bildungssystem verankerter Bildungsanspruch in Form und Inhalt dem Bildungsbegriff gerecht werde. Dieser verspreche stets das Andere bloßen Wissens und etabliere sich so als Ort des Unbestimmten und Differenten. *Bildung* sei Opposition zu sie stets verfehlenden Bestimmungen und somit unbestimmte Option für *ein Mehr* an Wahrem, Schöнем oder Gutem.

In dieser Struktur der bestimmten Unbestimmtheit des Bildungsschemas, das Bestehendes negiere ohne den Verweis auf Anderes, das anders Mögliche zu konkretisieren, verortet Dirk RUSTEMEYER seine Funktionalität für die Disziplin Erziehungswissenschaft. Da sich gerade aus der Abwesenheit von *Bildung* ein Diskurs über *Bildung* speise, sei die spezifische Charakteristik der Bildungssemantik für die Konstitution des Gegenstandfeldes und die Legitimität der Erziehungswissenschaft sehr dienlich. Der Diskurs über *Bildung* könne gegenüber der pädagogischen Praxis bzw. dem institutionalisierten Bildungssystem einklagen, dass diese(s) dem Bildungsbegriff nicht gerecht werde und sich so selbst legitimieren:

„Der Differenzcharakter von ‚Bildung‘ inspiriert einen Diskurs, der von der Evokation eines Abwesenden lebt. Auf dem Begriff von ‚Bildung‘ lässt sich insistieren, gerade weil sie real nicht anzutreffen ist.“ (RUSTEMEYER 1997, 112)

Die Ungreifbarkeit von *Bildung* bzw. die Unmöglichkeit, Kriterien zu bestimmen, die ihr Vorliegen anzeigten, lässt *Bildung* aus wissenssoziologischer Perspektive als theoretisches Konzept erscheinen, mit Hilfe dessen sich Pädagogen_Pädagoginnen im Angesicht der widrigen Wirklichkeit als Interpreten des Numinosen positionieren (vgl. RUSTEMEYER 1997, 124). Gleichzeitig gestatte seine Unbestimmtheit der Disziplin Erziehungswissenschaft sich gegenüber der Praxis und der Orientierungsansprüche der Professionellen sowie gegenüber Erwartungen andere Systeme im Namen des Nicht-Operationalisierbaren und Nicht-Planbaren von *Bildung* abzuschirmen

(vgl. ebd. 125).⁷⁹ Da *Bildung* aufgrund der argumentationslogischen Struktur des Weder-noch eine „interdiskursive Geschmeidigkeit“ (ebd., 96) zukomme, fungiere sie als Transmitter, welcher der Erziehungswissenschaft darüber hinaus Anschlussprozesse mit anderen Diskursen ermögliche.⁸⁰

Neben seiner Analyse der metaphorischen Struktur der Bildungssemantik und ihrer Funktionalität für die erziehungswissenschaftliche Disziplin schlägt RUSTEMEYER gegen Ende seiner Studie vor, das mit *Bildung* verbundene praktische Motiv einer Modifikation des Bestehenden in eine bestimmte Form von Erzählungen zu transformieren:

„Das mit ‚Bildung‘ traditionell konnotierte Motiv einer Veränderung des Bestehenden im Zeichen eines ‚guten Lebens‘ [...] lässt sich schließlich im Modus von Erzählungen fortführen, deren Struktur die Kontingenz und die Möglichkeitsgehalte des Wirklichen vor Augen führt, ohne das Andere des Selben bildungsphilosophisch anzureichern.“ (RUSTEMEYER 1997, 246)

Den spezifischen Modus von Erzählungen, die das Bildungskonzept ablösen könnten, bestimmt RUSTEMEYER als *kritisch ambitioniert*: Anstelle einer Theorie von *Bildung*, die empirische und normative Eigenschaften aus sich selbst heraus zu begründen versucht, setzt RUSTEMEYER kritisch ambitionierte Erzählungen über die Kontingenz des Faktischen, die anders als Bildungstheorie dem Fehlen metaphysischer Sicherheiten unter nachhegelianischen Bedingungen gerecht werden könnten. Diese Erzählungen würden die mit *Bildung* verbundene Kritik am Bestehenden fortführen, aber im Vergleich zur unscharfen Bildungssemantik die praktische Absicht einer Veränderung der Gegenwart hin zu einer besseren Zukunft aussichtsreicher fortsetzen. RUSTEMEYERS Argumentation für diese Transformation nimmt ihren Ausgangspunkt in der Diagnose, dass mit der Bildungssemantik nur utopisch und unbestimmt auf gegenwärtig

79 Kritiker erblicken darin Gründe für die Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft, ihren Wissenschaftsstatus zu etablieren. Heinz-Elmar TENORTH z.B. erkennt in der Uneindeutigkeit und den methodisch unhaltbaren Versprechungen des Bildungsbegriffes eine Belastung für die Selbstverständigung einer forschungsorientierten und der Praxis verpflichtenden Disziplin. Auch Niklas LUHMANN sieht in der Bildungssemantik eine Dysfunktionalität für die Disziplin, weil sie kein Programm liefert, das die gesellschaftliche Funktion des Systems sichert (vgl. RUSTEMEYER 1997, 123).

80 Wenn der Bildungssemantik damit generell Funktionalität für den Diskurs über die disziplinäre Identität der Pädagogik, ihre Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Themenfelder und der Begründung pädagogischer Interventionen attestiert werden könne, weist RUSTEMEYER dennoch auf eine Gefahr der paradoxen Anlage und metaphorischen Qualität der Bildungssemantik hin: Provoziere die Unbestimmtheit von *Bildung* die Fremdbestimmung anderer Systeme, könne das Erziehungssystem darauf nur abstrakt und diffus reagieren (vgl. RUSTEMEYER 1997, 126).

Defizitäres regiert werden könne. Er weist darauf hin, dass das Bildungsschema als „Ort der Differenzen und Erlebnisraum des Disparaten“ (RUSTEMEYER 1997, 117) mit seiner differentiellen Struktur zwar den modernen Diskurs der Kulturkritik fortsetze, insofern sie jede Gegenwart diskreditiert und transzendiert, dass aber ein Verweis auf *Bildung* das Wirkliche mit letztlich unbestimmten Möglichkeiten bloß abstrakt konfrontiere (vgl. ebd., 247). Kritisch ambitionierte Erzählungen dagegen würden dieses Motiv der Veränderung zum Besseren aufnehmen, aber der Wirklichkeit nicht als unbestimmte, sondern bestimmte Negation entgegentreten. Im Folgenden soll skizziert werden, wie RUSTEMEYER diese kritisch ambitionierten Erzählungen charakterisiert.

Kritisch ambitionierte Erzählungen würden die strukturelle Anlage von Erzählungen, nämlich etwas als etwas zu präsentieren, reflexiv in die kontrafaktische Figur eines *Als-ob*⁸¹ bringen und so die Kontingenz des Faktischen markieren (vgl. RUSTEMEYER 1997, 116). Es ginge darum, die Anlage von Erzählungen zur Präsentation von Sinn in Form einer Differenz – nämlich in Form der Bestimmung von etwas als etwas – methodisch zu wenden und sie als selbstreflexive Präsentation von etwas als etwas anderes bzw. von Gegenwart als anders möglicher zu konzipieren. So würden im Vergleich zur Bildungssemantik auf weniger abstrakte denn konkrete Weise Alternativen von Wirklichkeit präsentiert werden, die in Form bestimmter, Faktisches negierender Geschichten den Bezug auf Erfahrung wahren könnten:

„Ohne eine unscharfe Semantik der ‚Bildung‘ bemühen zu müssen, die [...] das Wirkliche mit letztlich unbestimmten Möglichkeiten bloß abstrakt konfrontiert, wird die theoretische Reflexion auf der kontrollierten Bahn situativ vermittelter Konstruktionen von Handlungsperspektiven in Augenhöhe des verfügbaren empirischen Wissens gehalten.“ (RUSTEMEYER 1997, 247)

Als bestimmte Negation der erfahrenen Wirklichkeit würden sich kritisch ambitionierte Erzählungen als praktisch brauchbare Explikation alternativer Verhaltensmöglichkeiten gestalten, die – im Gegensatz zur schwammigen Bildungsmetaphorik – die wirkliche Möglichkeit einer anderen Wirklichkeit

81 RUSTEMEYER greift dabei auf den Vorschlag des Neukantianers Hans VAHINGER zurück und versucht diesen erzähltheoretisch zu rehabilitieren (vgl. RUSTEMEYER 1997, 243). In VAHINGERS erstmals 1911 erschienenem Hauptwerk *Die Philosophie des Als Ob* baut er das sich schon bei KANT findende Konzept eines *Als-ob* (dort als künstliche Konstruktion einer intelligiblen Sphäre der Freiheit) zu einer allgemeinen Theorie der Fiktion aus, welche Begriffen, Metaphern und Theorie den Status von *Als-ob*-Konstruktionen zuerkennt (vgl. VAHINGER 1986).

beschreiben. Ihrer konstitutiven Perspektivität eingedenk würden sich kritisch ambitionierte Erzählungen als kontingente Erzählungen präsentieren und die Kontingenz ihrer Konstruktionen mit der Kontingenz des von ihnen konstruierten Objekts in Beziehung setzen. Soziologisch informiert, politisch reflektiert und praktisch motiviert würden sie erkenntnistheoretische, ästhetische, moralphilosophische und soziologische Diskurslinien kombinieren und als Erzählungen von der potenziellen Andersheit des Erzählten auftreten (vgl. RUSTEMEYER 1997, 15). Darin wahren sie das bildungstheoretische Interesse an der Beschreibung der sozialen Welt als einer auch anders möglichen, ohne an den mit der Metaphysik zerfallenen Prämissen einer substantiellen Bildungstheorie festzuhalten.

RUSTEMEYERS Analyse von *Bildungsdiskurse[n] im Horizont von Theorien der Narration* zieht aus der Diagnose, dass es Bildungstheorie nach HEGEL an einem festen Begründungsfundament mangle und es der seither selbstständig florierenden Bildungssemantik aufgrund ihrer Schwammigkeit an Konkretheit und damit an Durchsetzungskraft fehle, eine erzähltheoretisch fundierte Konsequenz: Anstelle *einer* Erzählung als absolute Erzählung, die den Verlauf der Geschichte als notwendigen und ihre Darstellungsform als nicht-kontingente postuliert – wie sie HEGEL in Form einer Bildungsgeschichte noch vorlegen konnte – formieren sich kritisch ambitionierte Erzählungen (im Plural) als narrative Sinnarrangements, die ihre Kontingenz sowie die Kontingenz des Faktischen reflektieren. In der methodischen Wendung der Struktur des *Als-ob* versucht RUSTEMEYER, in diesen Erzählungen Motive der Aufklärung zu wahren, ohne deren Vorstellungen von Wissen und Erkennen zu übernehmen. Vielmehr wendet er die wissenstheoretische Aufwertung von Kontingenz, Perspektivität und Temporalität des Wissens in die Chance, die strukturelle Verfasstheit narrativer Sinnbestimmungen als Form der Bestimmung von etwas als etwas auf der Ebene der Wissenschaft zur Weiterführung *kritischer (Bildungs-)Theorie* nach dem Zerfall ihrer normativen Basis zu nutzen.

Als zur Krise des klassischen Wissensparadigmas komplementäre Entwicklung beschreibt RUSTEMEYER die Etablierung eines Diskurses der Ästhetik, insofern mit dieser Krise das Nichtbegriffliche, das *Bild* und das materielle Zeichen gegenüber einem rein diskursiven Logos eine Rehabilitierung erfahren habe. Besonders über den Diskurs der Ästhetik wurde nicht zuletzt auch die Kritik an der Vernunft und am Wissen artikuliert. Dazu werde ich abschließend im

Zusammenhang mit der Frage nach der bei Dirk RUSTEMEYER aufzufindenden Relationierung von *Bildung* und *Bild* noch einmal zu sprechen kommen. Doch bevor diese im Detail betrachtet wird, gilt die Aufmerksamkeit im Folgenden RUSTEMEYERS Überlegungen zur Fragen der Bildlichkeit, die explizit in den Kontext einer Theorie der Darstellung eingeführt werden. Nach Erzählungen als sprachliche Formationen von Sinn gibt er damit auch *Bilder* im Horizont von Fragen nach Sinnbildung in Form nichtsprachlicher Darstellungen zu denken.

3.2 *Bild als symbolische Ordnung*

In seinem Beitrag *Medialität des Sinns* (2003a) untersucht Dirk RUSTEMEYER die Struktur von Sinn und Sinnbildung durch das *Bild* ohne eine Theorie des *Bildes* zu explizieren. Er richtet seinen Fokus nicht auf eine bild- oder ästhetiktheoretische Beschreibung von *Bildern*, sondern überschreitet diese Art der Auseinandersetzung mit dem *Bild*, indem er Sinnbildungsstrukturen von Darstellungen reflektiert und *Bilder* als eine mögliche, aber nicht paradigmatische Form von Darstellungen beschreibt. Insofern er Reflexionen über das *Bild* somit in eine Untersuchung von verschiedenen Formen von Sinnmanifestierungen einordnet, weist er Aufwertungen des *Bildes* zum Paradigma eines Typus von Zeitdeutung zurück. Damit distanziert er sich von philosophischen Ansätzen, die das *Bild* zum unhintergehbaren Grund menschlicher Erkenntnisbemühungen erheben.

Bevor im Rahmen der Ausführungen zur Relation von *Bildung* und *Bild* den Konsequenzen dieser Relativierung des *Bildes* für bildungstheoretische Anleihen am *Bild* nachgegangen wird, gilt die Aufmerksamkeit im Folgenden erst einmal RUSTEMEYERS Ausführungen zum *Bild* im Rahmen seiner Überlegungen zu einer Theorie der Darstellung. Dabei wird es um die Nachzeichnung der (Gründe der) Transformation einer bildtheoretischen Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex von *Bild* bzw. Bildlichkeit in eine Theorie der Darstellung gehen, wobei ich mich aufgrund der hier leitenden Frage nach dem *Bild* und seiner Relation zu *Bildung* immer wieder darum bemühen werde, den Blick speziell auf die daraus resultierenden Konsequenzen für das Verständnis von *Bild* zu richten.

Insofern RUSTEMEYER Reflexionen über das *Bild* in den Horizont eines über Bildtheorie hinausreichenden Konzepts von Sinnbildung einführt, vermeidet er die Bekräftigung einer Differenz(ierung), die das Problem von Sinnbildung, wie er meint, allzu schnell zu Unrecht verkürze: jene von *Bild* und Sprache. Im Gegensatz zu einer Polarisierung oder wie auch immer gestalteten Hierarchisierung von Sprache und *Bild*, wie sie in der Geschichte philosophischen Denkens wie im gegenwärtigen Diskurs um Ästhetik und Kunst zu finden sei,⁸² rückt er beide ein in einen übergreifenden Diskurs über die (Struktur der) Formierung von Sinn. Dies würde ermöglichen, differentielle Weisen der Konstitution von Sinn in ihrer Spezifität und irreduziblen Besonderheit überhaupt erst zu erkennen und systematische methodische Vergleichsmöglichkeiten zu erarbeiten (vgl. RUSTEMEYER 2003a, 178).

Mit Dirk RUSTEMEYER die Frage nach dem *Bild* zu stellen, bedeutet somit zunächst, sie zu der Frage nach Sinn zu weiten und *Bilder* als mögliche Dimension sinnhafter Bestimmungen in den Blick zu nehmen. Im Rahmen selbst als kontingent verstandener Analysen über die relative Kontingenz von Formierungsweisen von Sinn untersucht RUSTEMEYER Sinninformationen als fragmentarische Konstellationen von Bestimmtheit durch kontingente Unterscheidungsoperationen.⁸³ *Sinn* wird als kontingenter Effekt einer Praxis des Unterscheidens, Wahrnehmens, Handelns und Denkens gefasst. Die Frage nach Sinn stellt sich mit RUSTEMEYER als Frage nach Formen von Sinnbildung im Horizont sozialer, symbolischer, räumlicher und zeitlicher Verweisungen, die nicht mehr von der ontologischen Voraussetzung der Einheit von Begriff und Sache oder Gedanke und Wirklichkeit ihren Ausgangspunkt nimmt:

„Die Frage, wie etwas etwas ist, ist die Frage nach dem Sinn. Sie reformuliert die Fragen, was etwas ist und warum es nicht etwa nicht ist. Die Frage nach dem Sinn tritt an die Stelle der Frage nach dem Sein und löst die Frage der klassischen Metaphysik ab.“ (RUSTEMEYER 2001, 7)

82 Sowohl die Stilisierung der *Bilder* zum inferioren Zugang zu Wahrheit, wie sie schon bei Platon und Aristoteles verortet werden könne, als auch ihre Aufwertung im Rahmen wahrheitsästhetischer Konzeptionen würden von der Differenz Sprache/*Bild* bzw. Begrifflich/Nichtbegrifflich ausgehen. Später wird noch einmal darauf zurückzukommen sein, dass nach RUSTEMEYER auch philosophische Konzeptionen, die *Bild* bzw. Kunst hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts gegenüber sprachlichen Sinnbildungen aufwerten, letztlich trotzdem der Philosophie und ihrer Verbindung zum Medium des Begriffs den Vorzug einräumen; beispielhaft verweist er auf Theodor ADORNO, Martin HEIDEGGER und Hans-Georg GADAMER (vgl. RUSTEMEYER 1997, 81ff.).

83 Vgl. dazu vor allem Sinnformen. Konstellationen von Sinn, Subjekt, Zeit und Moral (RUSTEMEYER 2001).

Zu beantworten aber sei die Frage nach dem Sinn nicht leichter als jene nach dem Sein, weil dabei stets Sinn vorausgesetzt werde, insofern wir wahrnehmend, sprechend, handelnd oder denkend stets schon auf Sinn bezogen sind:

„Reflektieren wir aber auch den Begriff des Sinns, entzieht sich das immer schon in Anspruch Genommene abschließenden Klassifizierungen.“
(RUSTEMEYER 2001, 7)

Die Frage nach Sinn beantwortet RUSTEMEYER nicht durch eine substantielle Definition. Dafür mangle es nach HEGEL und dem Zerfall der Metaphysik an einem dafür notwendigen Fundament. Aber RUSTEMEYER hält sie als Frage nicht für obsolet, sondern stellt sie als jene nach den Horizonten und Dimensionen von Bestimmungsleistungen, die sich im Rahmen kontingenter Sinnbildungen in spezifischer Form zueinander relationieren. Da sich die Sinnfrage jedem Modell der Totalität verweigere, wird sie von der (metaphysischen) Frage nach einer einheitlichen, absoluten Ordnung von Bestimmtheit in die nach pluralen Ordnungen von Bestimmungen transformiert:

„Der feste Ordnungsrahmen wird von einem Modell dynamischer Bestimmungs-Differenzen gesprengt, die auf kein Absolutes mehr bezogen sind. Jede Bestimmung ist relativ auf andere Bestimmungen. Jede Bestimmung steht in einem Prozeß von Bestimmungskonstellationen, der keine erste und keine letzte Bestimmung kennt. Die Prämisse einer Identität der Differenzen zerbricht zugunsten offener Differenzfelder, die jede Einheit unterwandern. Was bleibt, ist die Frage nach der Form der Bestimmung. Die ist der systematische Ort der Frage nach dem Sinn.“ (RUSTEMEYER 2001a, 16)

Finde Sinn in keiner Einheitstheorie seinen sinnstiftenden *Grund* (z.B. im Subjekt, Verstand oder Geist), müsse sich die Frage nach Sinn von der an einem als absolut gesetzten Modell gemessenen Qualität von Sinnbestimmungen zu der nach der *Form* dieser Bestimmungen transformieren. Reflexionen über Sinn könnten nicht mehr auf eine Grundlage von Bestimmungen verweisen, sondern hätten die Form der Bestimmung zu untersuchen. Sinn wird damit nicht als ideell identischer gefasst, der durch verschiedene Formen seiner Zirkulation und Erscheinung fließt und als solcher entziffert werden kann, sondern als maßgeblich von der Art und Weise seiner Form mitbestimmter. Eine sinnhafte Bestimmung könne nicht als bloße Bestimmung von etwas verstanden werden, sondern sei als Bestimmung von etwas *als* etwas zu reflektieren. Sinnbestimmungen seien Erscheinungen von etwas als etwas, insofern sie etwas darbringen, das unabhängig davon nicht existiert. Anstatt einer

Substanzkategorie stellt Sinn ein Relationskonzept über Ordnungen der Bestimmung dar (vgl. RUSTEMEYER 2001a, 111).

Das *Bild* thematisiert RUSTEMEYER in seinem Beitrag *Medialität des Sinns* (2003a) im Rahmen von Überlegungen zu einer bestimmten Form von Sinnformationen, nämlich im Kontext seiner Reflexion über die Struktur von Darstellungen. Diese spezifischen Sinnformationen zeichnen sich, nach RUSTEMEYER, dadurch aus, dass etwas als etwas in Abhängigkeit von unterschiedlichen symbolischen Ordnungen wie Sprache, Ton, *Bild* sowie im Zusammenhang mit verschiedenen Medien wie Schrift, Film Malerei konstituiert wird:

„Indem sie etwas als etwas bestimmen und zur Anschauung bringen, erzeugen symbolische Ordnungen und Medien eine Struktur von Sinn, die sich unter dem Gesichtspunkt der Darstellungsform beschreiben lässt.“ (RUSTEMEYER 2003a, 182)

Darstellungen als symbolisch wie medial bestimmte Struktur von Sinnbildungen sind mit *Bildern* nicht identisch, verweisen aber auf das *Bild* als ein mögliches Moment von Sinnkonstitution. Das *Bild* erscheint als eine Symbolordnung neben anderen, die über Medien Darstellungen formieren. Damit werden bild- und ästhetiktheoretische Überlegungen, die dem *Bild* eine Exklusivität als Reflexionsgegenstand zuschreiben, von RUSTEMEYER zu Fragen der theoretischen Erarbeitung von Darstellung transformiert, die *Bilder* oder Kunstwerke nicht als paradigmatische, sondern eine mögliche Form von Sinnbildung beschreibt. *Darstellung* wird dabei aus seiner Beschränkung auf Diskurse des *Bildes*, der Kunst und Ästhetik gelöst und als Form der Sinnbildung reflektiert, die durch unterschiedliche Symbolordnungen und Medien ermöglicht werden kann. Das Konzept der Darstellung verweist auf die für Sinnbildungen konstitutive Verschränkung von Form und Inhalt:

„Sie [die Darstellung] bringt etwas zur Erscheinung, das nicht unabhängig von ihr existiert. Form und Inhalt sind nicht zu trennen.“ (RUSTEMEYER 2003a, 178 – Einf. PM)

RUSTEMEYERS Überlegungen zu einer Theorie der Darstellung zu folgen bedeutet Sinnformationen als Erscheinung von etwas als etwas Bestimmtes zu reflektieren und somit das Nachdenken über Darstellungen und damit über *Bilder* aus den Gefilden einer bloßen Repräsentationslogik zu lösen. Wie stattdessen über *Bilder* und *Bildlichkeit* nachgedacht werden kann, soll durch

das Nach-Denken von RUSTEMEYERS Analyse von Darstellungen skizziert werden.

Der Blick auf durch Medien und Symbolordnungen sich formierende Sinnbildungen in Form von Darstellungen eröffnet zunächst, dass diese auf leibhafte Wahrnehmung zurückgehen:

„Sinnbildungen in Darstellungen knüpfen an Phänomene der Anschauung und des Empfindens an, die einer ästhetischen Wahrnehmung entspringen.“ (RUSTEMEYER 2003a, 183)

Damit wird konstatiert, dass symbolische, mediale und natürliche Aspekte von Bestimmungsleistungen in Darstellungen eingehen. Das *Bild* wird dabei als *eine neben anderen* möglichen symbolischen Ordnungen thematisiert, deren spezifische Leistung bei der Konstitution von Sinn in der Semantisierung präsemantischer Aisthesis liege:

„Symbolische Ordnungen [...] formieren Erfahrung zu Ausdruck. Indem sie etwas als etwas zeigen, arbeiten sie wesentlich darstellend. (RUSTEMEYER 2003a, 185)

Ohne es (an dieser Stelle) von anderen Symbolordnungen zu unterscheiden, kommt das *Bild* mit seinen materiellen wie semantischen Möglichkeiten als *Raum* für die Formation lebensweltlich situierter Wahrnehmung in symbolischen Ausdruck in den Blick. Bildliche Ausdruckleistungen erlauben – wie die Sprache und Musik – eine Ablösung von unmittelbarer Präsenz und ermöglichen die Formation von Sinn in über diesen direkten Kontext hinaus anschlussfähige Darstellungen. Insofern Medien die so symbolisch geformten Ordnungen an ein technisches Substrat koppeln, korrelieren semiotische und technische Aspekte in der Vermittlung von leibzentrierter Wahrnehmung und Formen des Ausdrucks.⁸⁴ Sinnverfestigungen erscheinen somit als Ergebnis der Bezogenheit von leiblichen, symbolischen und medialen Strukturen, die in ihrer Verwiesenheit auf medial-symbolische Ordnungen Bezügen unterliegen, deren Handhabung sich dem Subjekt und all seinen epistemologischen Leistungen immer auch entzieht:

„Anonyme Ordnungen von Symbolen und medialen Formen konstituieren Horizonte von Bestimmtheit, für die keine spontane Leistung der intelligiblen Subjektivität allein aufzukommen vermag.“ (RUSTEMEYER 2003a, 183)

⁸⁴ Aufgrund dieser konstitutiven Leistung von Medien für die Formation und Zirkulation von Sinn zielt eine Theorie der Darstellung unter methodischen Aspekten auf die Fundierung einer Theorie der Medien als Element einer Theorie der Sinnbildung (vgl. RUSTEMEYER 2003a, 179).

Das Einzelbewusstsein und seine Repräsentationskraft werden dadurch unterlaufen, dass symbolische wie mediale Bestimmungsmodi auch leibzentrierte Wahrnehmung immer schon mitbestimmen.⁸⁵ Diese ist stets Wahrnehmung von etwas als etwas in etwas, weil die materiale wie symbolische Form der Phänomene Anschauung in ihrer leiblich und sinnlich fundierten Struktur mitpräge. Unsere Wahrnehmung und unser Denken zehrten stets von sinnhaften Bestimmungen, die selbst nicht unserer Kontrolle unterliegen. Sie liefen in unseren Bestimmungsleistungen gewissermaßen horizonthaft mit, weil wir dabei auf die Strukturen medialer und symbolischer Darstellungen zurückgreifen würden, „durch die Phänomene der Referenz, der Wiederholung, der Identität und Differenz“ (RUSTEMEYER 2003a, 183), also sinnhafte Unterscheidungen, Verweisungen und Bezüge überhaupt möglich werden.

Obwohl die semiotische Struktur der Darstellung somit allgemeine Sinnmuster in die individuelle Anschauung einführt, bleibe eine konstitutive Kluft zwischen individueller Erfahrung und von allgemein-identischen Strukturen mitgeprägtem Ausdruck erhalten. Zwischen Erfahrung und Ausdruck gebe es eine Sphäre der Unbestimmtheit, die weder hermeneutisch noch phänomenologisch überwunden werden könne, sondern als konstitutive Differenz die Spezifität jeder Hinsicht ausmache:

„Gerade in der pulsierenden Differenz von individuellem, leiblich fundiertem Wahrnehmen und präkonstituierter, auf sozialen Praktiken und symbolischen Ordnungen beruhender Allgemeinheit entspringt die spezifische Gestalt einer Hinsicht.“ (RUSTEMEYER 2003a, 185)

Die Kluft zwischen individueller, leiblicher Wahrnehmung und an allgemeinen Strukturen gekoppelten Sinnmanifestationen mache die Vorstellung obsolet, dass es in Sinnbildungen durch Symbolordnungen und Medien zu der Kristallisation einer reinen Anschauung komme. Sinnverfestigungen entstünden stets im Rahmen einer Verschränkung von leiblichen, symbolischen und medialen Aspekten, insofern Symbolordnungen und Medien Horizonte von Bestimmtheit konstituieren, die noch die natürliche leibzentrierte Wahrnehmung mitbestimme, ohne sie, im Gegenzug, jemals vollständig einholen zu können. Formen von Symbolordnung wie das *Bild* werden dann

85 Auch im Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit kam Wahrnehmung als zentraler Topos zur Sprache. Während *Wahrnehmung* dort mit Bezug auf Dietmar KAMPER als Möglichkeit der achtsamen Bezugnahme auf Andere zum Thema wurde, begegnet sie mit Blick auf Dirk RUSTEMEYER als leibhaftes Moment von Sinnbildung.

nicht mehr als Möglichkeit der Verdoppelung und Vervielfältigung eines unabhängig davon existierenden *reinen* Objekts reflektiert, sondern als spezifischer Möglichkeitsraum der Bestimmungen von etwas als etwas. Die Vorstellung einer vermeintlich *reinen* Erscheinung des Phänomens in der z.B. durch *Bild* zur Darstellung gebrachten Anschauung müsse verabschiedet werden:

„Symbolisch und medial geformte Anschauungen spiegeln nicht mimetisch ein reines Sein. Wörter, Töne und Bilder verweisen auf etwas, was nicht nur Wort, Ton oder Bild ist, indem sie es zu Erscheinung bringen, ohne eine bloße Stellvertreterfunktion gegenüber den Dingen einerseits oder dem Denken andererseits zu erfüllen. Diese Form der Bestimmung und Verweisung ist charakteristisch für Sinn.“ (RUSTEMEYER 2003a, 183)

Durch *Bilder* oder andere symbolische Ordnungen und Medien erzeugte Darstellungen bringen keinen unabhängig davon existierenden Sinn zur Anschauung, indem sie diesen repräsentieren oder in andere Wahrnehmungsordnungen transformieren. Darstellungen als sinnhafte Bestimmungen realisieren sich vielmehr als dynamischer Komplex pluraler Verweisungen, die, ohne je in einer Gestalt still gestellt werden zu können, zu einer bestimmten Anschauung gebannt werden:

„Darstellungen bannen eine Differentialität sinnhafter Bestimmungen und Verweisungen in die Simultanität einer selbst zeitlich bestimmten Anschauung.“ (RUSTEMEYER 2003a, 185)

Die im Zusammenhang mit natürlichen, medialen und symbolischen Strukturen sich formierenden Sinnfigurationen seien als Etablierung eines dynamischen und fragmentarischen Verweisungsfeldes zu verstehen, das auf Zeit als *Grund* von Bestimmungen verwiesen ist, wobei auch dieser nicht als einheitlicher, sondern selbst als differenter verstanden werden müsse.⁸⁶ Statt im Horizont eines ontologischen Referenzdenkens verortet RUSTEMEYER Bestimmungen in einem Feld von Resonanzen, in denen sich Bedeutung bzw. Sinnkonfigurationen ohne Zentrum konstituieren. Operationen von Bestimmungen von etwas als etwas realisieren sich dabei

„im je gegenwärtigen Vorgang der Synthetisierung sequentieller und simultaner Verweisungen.“ (RUSTEMEYER 2003a, 185f.)

Im Raum alternativer Möglichkeiten wird etwas als etwas markiert, wobei diese Bestimmungen selbst der Kontingenz zeitlicher, wie räumlicher, sozialer, symbolischer und medialer Bestimmungen unterliegen. Bestimmtes profiliere

⁸⁶ Zur Zeit als Sinnform vgl. RUSTEMEYER 2001, 161ff.

sich deshalb selbst kontingent im Raum anderer Möglichkeiten. Diese werden als ausgeschlossene Möglichkeiten aber in der Bestimmung zugänglich gehalten, weil sich jede selektive Bestimmung als Relationalität von Bestimmungen generiere. Insofern sei jede Bestimmung „ein Identisches nur als ein Differentes“ (RUSTEMEYER 2003a, 188), die etwas als etwas Bestimmtes gegenüber einer Welt der Möglichkeiten zur Erscheinung bringt und damit immer als Differenz gedacht werden müsse, ohne dass diese Differentialität in einer Einheitlichkeit von Unterscheidungen innerhalb des Sinns und als transzendente Voraussetzung von etwas als etwas zur Ruhe kommen könnte (vgl. RUSTEMEYER 2003a, 186).

Durch die Differenzstruktur jeder Bestimmung sei Darstellung nicht in eine unvermittelte Erfahrung auflösbar. Sinnbildung durch Darstellungen verfestige sich als bedeutungsvolle, zeitlich bestimmte Anschauung, deren Bezug zur *Sache* durch mediale und symbolische Brechungen, durch zeitliche Verschiebung der Verweisungen, durch Räume des jeweils Realen und Imaginären und der sozialen Dezentrierung aller Bestimmungen gebrochen sei. Aus dieser Irreduzibilität von Darstellung auf ein einfaches Modell der Repräsentation folge aber keine Annullierung des Unterschiedes von Darstellung und Wirklichkeit, wie sie im Rahmen kulturkritischer oder zeitdiagnostischer Analysen vorgenommen wird.⁸⁷ Wie diese Diagnosen sei selbst die Unterscheidung zwischen Wirklichkeit und Nicht-Wirklichkeit vielmehr Effekt von Darstellungen. Diese würden *Wirkliches als Wirkliches* allererst hervorbringen, insofern erst Sinnmanifestationen durch Medien und Symbolordnungen eine Differenz zwischen Zeichen und Bezeichnetem bzw. Darstellung und Dargestelltem erzeugen und reflektierbar machen. Auch Wirkliches sei nur in Form einer durch Darstellung möglichen Bestimmung zugänglich:

87 So beklagt z.B. Jean BAUDRILLARD – er wurde schon im Kontext von Christoph WULFs Bildverständnis im Bezug auf seine Charakteristik des *Bildes* als Simulation erwähnt (vgl. 1.2 der vorliegenden Arbeit) – den Verlust des Realen. Realität sei den Menschen nur noch als *Bild* zugänglich, mit deren Referenz jedoch auch die Unterscheidbarkeit von *Bild* und Realität selbst verloren ginge (vgl. z.B. BAUDRILLARD 1978). Auch Wolfgang WELSCH konstatiert, dass „die mediale Bilderwelt zur eigentlichen Wirklichkeit aufsteigt“, während jene „zur uneigentlichen, sekundären, scheinhaft-farblosen Realität herabgesunken ist“ (WELSCH 1993, 15f.). Als Effekt dieses Wirklichkeitwandels sei ästhetisches Denken, das im Gegensatz zum begrifflichen Denken der Wahrnehmung originäre Wahrheit zuerkennen würde, gefragt, das allein es vermag einer vermeintlich wesentlich ästhetisch konstituierten Wirklichkeit beizukommen (vgl. ebd., 56ff.).

„Durch die Organisation von Selektivität im Horizont anderer Verweisungsmöglichkeiten erzeugen Darstellungen eine Bestimmtheit, die ‚Wirkliches‘, als in spezifischer symbolischer Form und Gestalt Erscheinendes, gegen eine Welt von Möglichkeiten profiliert, die als relativ unbestimmte Möglichkeiten mit apräsentiert sind.“ (RUSTEMEYER 2003a, 188)

Der Rede von der Auflösung der Wirklichkeit in medialer Bilderflut wird dadurch der argumentative Boden entzogen, dass Wirkliches als eine Variante des Möglichen in der Zeit erscheint, die sich als Bestimmtheit und somit als Ergebnis operativer Bestimmungen gegen Alternativen durchsetzt. Weil Symbolordnungen und Medien Wahrnehmungen formen, komme die sinnhafte Bestimmung von Wirklichkeit als von medialen Strukturen beeinflusste und damit selbst kontingente in den Blick. Dies bleibt bild- und ästhetiktheoretischen Überlegungen verborgen, wenn sie im Unterschied zu RUSTEMEYER Wirklichkeit und *Bild*, Realität und Simulation bzw. Zeichen und Bezeichnetem als Alternativen denken, während RUSTEMEYERS Analyse zeigt, dass der Differenz von Wirklichkeit und Darstellung, Schein, Fiktion oder Simulation immer schon Sinnbildungen vorausgehen.

Ebenso wie die Diagnose des Verschwindens von Wirklichkeit im *Bild* relativiert RUSTEMEYERS Transformation der Auseinandersetzung mit dem *Bild* in die Analyse von Darstellungen als anschauungsgestützter Sinnbildung den exklusiven Geltungsanspruch begrifflich-logischer Bestimmungsleistungen. Formierungen des Sinns durch begriffliche Bestimmungen und logische Verknüpfungen im Denken „treten Mehrdeutigkeiten, nicht logische Zusammenhänge und unscharfe Gestalten an die Seite“ (RUSTEMEYER 2003a, 186), die als Sinnbildungen auch in begrifflich-logische Bestimmungsleistungen einwirken. Die Behauptung eines Vorrangs sprachlicher Sinnbildungen gegenüber nicht-sprachlichen weicht einem Plural von Sinnbildungsprozessen. An die Stelle einer Logik universeller Urteilsformen, mit welchen sich die Vernunft Nichtbegrifflichem gegenüber bemächtigen könne, trete eine Logik der Anschauung im Plural – als Logik der *Bilder*,⁸⁸ Töne und Worte (vgl. RUSTEMEYER 2003a, 186).

88 Gottfried BOEHM widmet zahlreiche seiner Arbeiten der Logik der *Bilder* und schreibt ihnen dabei eine für sie charakteristische Struktur der Erzeugung von ‚Sinn‘ zu, der mit sprachlichen Mitteln nicht eingeholt werden könne, sondern sich jenseits der Sprache als nicht-prädikativer ‚Sinn‘ etabliere. Konstitutiv dafür sei die von jedem *Bild* in Anspruch genommene Differenz zwischen dem unbestimmten Feld von Darstellungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten und der bestimmten materiellen Fixierung im und durch das *Bild*, wodurch allererst etwas als etwas sichtbar werden könne, sich etwas als etwas Bestimmtes zeige (vgl. dazu z.B. BOEHM 2003 und BOEHM 2006d).

Ohne den Anspruch die den *Bildern* genuin zukommende Logik der Mitkonstitution von Sinn damit fassen zu können (dies expliziert auch RUSTEMEYER nicht als sein Interesse), wird im Folgenden noch einmal – zusammenfassend – darzustellen versucht, was mit Blick auf die Ausführungen von RUSTEMEYER hinsichtlich der Frage nach dem *Bild* festgehalten werden kann.

Im Kontext seiner Analyse der Struktur von Sinnbildung werden *Bilder* als Ordnungen von Bestimmung verstanden, in welchen – dadurch zeichnen sich symbolische Ordnungen aus – Wahrnehmung semantisiert und Kommunikation über spezifische Kontexte hinweg anschlussfähig wird. Die besondere Leistung von *Bildern* für Sinninformationen als Darstellung macht RUSTEMEYER darüber hinaus in der Transformation von beweglicher leiblicher Wahrnehmung in materiell stillstehende Formationen bzw. mehrperspektivischer Aisthesis in vom Leib abgelöste Ausdrucksformen fest:

„Bilder als Artefakte und als eine spezifische symbolische Ordnung von Darstellung bringen die Multiperspektivität und die Abschattungen einer leiblichen Wahrnehmung, die bewegliche Zentrierung der Sichtweise und der Erwartung zum Stehen.“ (RUSTEMEYER 2003a, 188)

Im Rahmen leibzentrierter Wahrnehmung nur als partiell und sukzessiv in Erscheinung Tretendes wird von *Bildern* in die Gleichzeitigkeit einer (An-)Sicht gebannt. So reduzieren *Bilder* eine Möglichkeitsvielfalt synthetisch zu einer bestimmten sinnhaften Anschauung und eröffnen damit Raum für weitere, andere Bezüge bzw. für alternative Möglichkeiten von Bestimmung. In dieser Leistung liefern *Bilder* keine vermeintlich reine Erscheinung des Phänomens und sind keine Repräsentation nichtbildlicher Wirklichkeit. Vielmehr erscheint mit Hilfe von *Bildern* etwas, das so unabhängig davon nicht in Erscheinung treten könnte. *Bilder* formieren Sinn, der selbst wiederum nicht restlos in andere Darstellungsformen überführt werden kann. „Sie erzeugen einen Sinnraum, der als solcher ‚gelesen‘ werden kann“ (RUSTEMEYER 2003a, 189),⁸⁹ ohne dass diese sinnhafte Bezugnahme auf *Bilder* wiederum den bildhaft generierten Sinn vollends repräsentieren könnte.⁹⁰

89 RUSTEMEYER verweist hier auf Hans-Georg GADAMER, der von dem Lesen eines Kunstwerkes spricht, durch das sich der Sinn des *Bildes* zeige (vgl. GADAMER 2006, 100ff.). Kritisch dazu sind die Überlegungen zur hermeneutischen Reflexion des *Bildes* von Gottfried BOEHM (vgl. z.B. BOEHM 2005).

90 Auch der Kunsthistoriker Max IMDAHL verweist darauf, dass die sprachliche Interpretation das sich im *Bild* zur unmittelbaren Anschauung Vergegenwärtigte nicht einzuholen vermag (vgl. IMDAHL 2006, bes. 310).

In *Bildern* vollziehe sich keine *reine* Erscheinung des Phänomens, sondern komme es zu Darstellungen, welche die Form von Differenzen aufweisen und deshalb nicht in unvermittelter Erfahrung aufgelöst werden können. Daher verlange, so RUSTEMEYER, die Erscheinung von Sinn im Modus von Anschauung eine reflexive Aneignung, die selbst nicht bildhaft sein könne, sondern im Modus des Denkens geschehe und damit auf Sprache verwiesen bleibe:

„Die reflexive Aneignung wiederum geschieht im Medium dessen, was traditionell das Denken heißt und ohne Sprache nicht möglich ist. Darin behält die philosophische Skepsis gegenüber den Bildern recht.“ (RUSTEMEYER 2003a, 187)

Bilder bleiben auf das Denken verwiesen, weil sie – genauso wie Sprache – eine für sie konstitutive Differenz zu dem durch sie Erscheinenden aufweisen. Damit werden überhöhte Aufwertungen des *Bildes* bzw. des Nicht-Begrifflichen bis hin zu ihrer Ineinssetzung mit der Welt und damit verbundene Verabschiedungen von der Möglichkeit eines nicht bildhaften Reflexionsaktes zurückgewiesen. Mit RUSTEMEYERS Einordnungen bildtheoretischer Reflexionen in eine Theorie der Darstellung wird nicht nur der im Rahmen von ästhetiktheoretischen Hoffnungen an die wahrheitsstiftende Kraft von *Bildern* immer schon in Anspruch genommene Dualismus von Sprache und *Bild* zurückgewiesen, sondern auch verdeutlicht, dass bildliche wie sprachliche Formen von Darstellung auf das Denken als reflexiven Akt angewiesen bleiben.⁹¹

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die hier im Bezug auf das *Bild* vorgebrachten Überlegungen RUSTEMEYERS noch einmal auf die zuvor ausgeführten Reflexionen auf *Bildung* zurück zu binden versucht. Der Blick auf die Relation von *Bildung* und *Bild* wird dabei als jener nach dem Verhältnis von *Bildung* und Ästhetik aufgenommen. Die vorangegangenen Ausführungen zu RUSTEMEYERS Verständnis vom *Bild* verweisen insofern auf ästhetische Fragestellungen, als mit der Zurückweisung einer Universalisierungen des *Bildes* und einer Gleichsetzung von *Bild* und Wirklichkeit auch ästhetischen Theorien widersprochen wird, die Wirkliches primär ästhetisch deuten bzw.

91 Auch Bernhard WALDENFELS weist eine Universalisierung des *Bildes* oder der Sprache zum *Grund* all unserer Bezogenheit auf Welt und Andere zurück: „Sätze wie ‚Alles ist Sprache‘ oder neuerdings ‚Alles ist Bild‘ sollten uns skeptisch stimmen.“ (WALDENFELS 2004, 206)

Ästhetik zum Alternativkonzept von Vernunft stilisieren. Diesen Aspekt werde ich im Folgenden mit Blick auf bildungstheoretische Anleihen an ästhetischen Frage- und Themenstellungen aufnehmen. Dabei gilt die Aufmerksamkeit der Frage, inwiefern als Konsequenz von RUSTEMEYERS Einordnung von Reflexionen des *Bildes* in eine Theorie der Darstellung und seinem Verweis auf die Angewiesenheit von *Bildern* auf reflektierende Denkprozesse bildungstheoretische Anleihen an Ästhetik problematisch erscheinen lassen, die zu einer Universalisierung des Ästhetischen tendieren. Mit dem Blick darauf, inwiefern Künste aber trotzdem eine gesellschaftliche Sonderstellung genießen und warum damit *Bilder* vielleicht doch interessanter Bezugspunkt für Bildungstheorie bleiben könnten, schließt dieses Kapitel.

3.3 *Bildung und Ästhetik: eine Absage an überhöhte Ansprüche*

Die Relation von *Bildung* und *Bild* wird bei RUSTEMEYER als Offenheit des Bildungskonzepts für ästhetische Fragestellungen bzw. die Möglichkeiten und Grenzen einer Anleihe bildungstheoretischer Überlegungen an Problemstellungen der Ästhetik vorstellig.⁹² Die spezielle Disposition des Bildungsbegriffes für Anleihen am Diskurs über Ästhetik und Kunst liege in seiner semantischen Elastizität, die ihm aufgrund seines strukturellen Charakters von bestimmter Unbestimmtheit zukomme. So seien Denkmodelle und Problemstellungen aus dem Bereich der Ästhetik für bildungstheoretische Fragen vor allem deshalb verlockende Bezugspunkte, weil der Charakter des begrifflich nicht Fixierbaren bildungs- und ästhetiktheoretische Diskurse miteinander verbinde: „Als Ort der Differenzen und als Erlebnisraum des Disparaten nimmt ‚Bildung‘ Kurs in Richtung ‚Ästhetik‘“ (RUSTEMEYER/EHRENSPECK 1999, 380) und finde dort ein Feld der Theoriebildung, das – wie das bildungstheoretische – von der semantisch unpräzisen Beschreibung ihres Gegenstandsbereiches lebe. Ästhetik sei gerade

92 Beispielhaft für die Aufnahme ästhetischer Fragestellungen in der neueren Theoriediskussion seien folgende Sammelbänder genannt: schon etwas älter sind *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* (vgl. LENZEN 1990), *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur* (vgl. HERRLITZ/RITTELMAYER 1993) oder *Aisthesis/ Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein* (vgl. MOLLENHAUER/WULF 1996). Aktuell: *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (vgl. LIEBAU/ZIRFAS 2008) oder *Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung* (vgl. WESTPHAL/LIEBERT 2009).

aufgrund ihrer begrifflichen Unschärfe für das Modell *Bildung* attraktiv, weil sich diese für die Artikulation unbestimmt bleibender bildungstheoretischer Versprechungen und Verheißungen anbiete. Das bestimmt unbestimmte Bildungskonzept finde in der Ästhetik einen Diskurs, der wie jener um *Bildung* durch eine unpräzise Bestimmung seines Objektes gekennzeichnet sei:

„Der Charakter des begrifflich nicht Fixierbaren und bestimmt Unbestimmten verbindet bildungs- und ästhetiktheoretische Diskurse.“
(RUSTEMEYER/EHRENSPECK 1999, 384)

Dirk RUSTEMEYER – teilweise in Zusammenarbeit mit Yvonne EHRENSPECK, insofern im Folgenden auch auf einen gemeinsamen Text Bezug genommen wird – verfolgt einen kritischen Blick auf Konzepte ästhetischer *Bildung*. Dieser richtet sich jedoch keineswegs auf alle Verbindungen von Bildungstheorie und Ästhetik. Vielmehr werden jene bildungstheoretischen Anleihen an Ästhetik problematisiert, die zur Universalisierung des Ästhetischen bzw. der Kunst neigen.⁹³ Im Rahmen mancher bildungstheoretischer Bezugnahme auf ästhetische Theoreme komme es zu einer Stilisierung der Ästhetik zum Garanten des Guten, der Pluralität und der Gerechtigkeit für das Heterogene.⁹⁴ Im Rahmen solcher Positionen stehe Ästhetik

„für die Möglichkeit, verhärtete Strukturen individueller Wahrnehmung und sozialer Verständigung aufzubrechen, verdrängte Momente des Leiblichen und mitunter A-Rationalen zuzulassen, das Individuum für eigene Wünsche und Belange, aber auch für das ganz Andere und die Artefakte der Kultur zu sensibilisieren.“ (RUSTEMEYER/EHRENSPECK 1999, 383)

Derartige bildungstheoretische Potenzierungen der Ästhetik zum Komplementärkonzept der Vernunft bzw. zum rettenden Gegenpol allerlei

⁹³ Dies zeigt sich dann z.B. daran, dass zwischen *Aisthesis* als Wahrnehmung im allgemeinen Sinn und *Ästhetik* als der im 18. Jh. entstandenen philosophischen Disziplin, die sich mit der Erfahrung des Schönen und Werken der Kunst auseinandersetzt, nicht unterschieden wird. Yvonne EHRENSPECK beobachtet im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion eine verstärkte Entdifferenzierung der Begriffe *Aisthesis* und *Ästhetik* und widmet sich deshalb einer Klärung dieser Begriffstextur. Vor allem im Kontext erkenntnistheoretischer Rehabilitierungen des Sinnlichen bzw. Nichtbegrifflichen komme zu einem Ineinanderblenden von *Ästhetik* und *Aisthesis*, das philosophiegeschichtlichen Differenzierungen nicht gerecht werde. Nach EHRENSPECK führe ein Mangel an Differenzierung oftmals dazu, dass das Spezifische ästhetischer Erfahrung nicht reflektiert wird oder ästhetische Vollzüge in den Spezialbereich ästhetischer *Bildung* abgedrängt werden (vgl. EHRENSPECK 1996).

⁹⁴ Als Beispiel für derartige Verknüpfung von *Bildung* und Ästhetik nennen Dirk RUSTEMEYER und Yvonne EHRENSPECK Arbeiten z.B. bei Wilfried MAROTZKI, der anstatt die Eigenlogik ästhetischer Erfahrungen zu fixieren, Modelle aus dem Bereich des Ästhetischen generalisiere und erfüllende Bildung als eine im Sinne der Unbestimmtheit zu denken gibt: „Bildung lebt vom Spiel mit den Unbestimmtheiten. Sie eröffnet einen Zugang zum Heterodoxen, Vieldeutigen und Polyvalenten.“ (MAROTZKI 1991; vgl. RUSTEMEYER/EHRENSPECK 1999, 383f.)

Verwüstungen der Abstraktion und der Ratio und Stilisierungen der Kunst zum Refugium der Wahrheit weist RUSTEMEYER zurück. Seine Argumentation soll im Folgenden – auch durch Rückgriffe auf seine bereits bekannten Ausführungen zum *Bild* im Kontext einer Theorie der Darstellung – skizziert werden.

Mit seiner Transformation von bild- bzw. ästhetiktheoretischen Reflexionen in eine Theorie der Darstellung relativiert er die traditionelle Differenz von *Bild* und begrifflicher Reflexion ohne die Differenz von Kunst und Philosophie einzuebnen, insofern er auf die Notwendigkeit denkender Reflexion der *Bilder* verweist. Damit hebt er sich kritisch von ästhetischen Theorien ab, die Kunst bzw. Nichtsprachliches als das Andere von Vernunft und im Bezug auf den Zugang zur Wahrheit gegenüber der Philosophie aufwerten (wollen). Im Bezug auf Ansätze, die Kunst zum bevorzugten Medium von Wahrheitsfindung potenzieren,⁹⁵ weist RUSTEMEYER auf eine immanente Widersprüchlichkeit hin. Jene wahrheitsästhetischen Theorien hätten das Problem,

„nur vom ‚Selben‘ aus über das ‚Andere‘ sprechen zu können und es dabei notwendig als Anderes, aber als Anderes des Selben, mithin als nicht ganz Anderes zu konstituieren, ohne diese Konstitution doch mit der vom Selben unabhängigen Eigenstruktur des Anderen abgleichen zu können.“
(RUSTEMEYER 1997, 70)

Aus der selbstkritischen Besinnung auf die Grenzen der Vernunft und des Begriffs entstehe eine Würdigung des Nichtbegrifflichen, das die Anstrengungen des Begriffes ausgleichen, wenn nicht überbieten solle. Doch diese Diskurse über Kunst etablieren sich, so RUSTEMEYERS Argumentation, als Verwiesenheit von Nichtkunst auf Kunst und damit als Bezugnahme im Medium des Begriffs auf Nichtbegriffliches. Ästhetik sei kein komplementäres Alternativprogramm von Vernunft, sondern selbst ihr Produkt.⁹⁶ Die Wahrheit,

95 Beispielhaft nennt Dirk RUSTEMEYER die Positionen von Martin HEIDEGGER, Theodor W. ADORNO und Hans-Georg GADAMER, die – trotz aller Unterschiedlichkeiten ihrer theoretischen Ansätze – darin übereinstimmen würden, Kunst als ausgezeichneten Ort des Vorscheins von Wahrheit zu verstehen. Für HEIDEGGER bricht im Kunstwerk – allerdings als sprachlich konstituiertes, also vor allem in der Dichtung – die Differenz von Seiendem und Sein auf, insofern in ihm die Unverborgenheit des Seins aufscheine (vgl. HEIDEGGER 1994). ADORNO schreibt der Kunst aufgrund ihrer eigentümlichen außerlogischen Logik das Potenzial zu, den Verblendungszusammenhang des diskursiven Denkens zu sprengen (vgl. ADORNO 2002) und für GADAMER kommt im Kunstwerk Sein zur Darstellung (vgl. GADAMER 1990). Sie alle aber verweisen auf die Notwendigkeit einer sprachlichen Interpretation der Kunstwerke, wodurch letztlich die Philosophie das letzte Wort behalte (vgl. RUSTEMEYER 2003a, 176ff.).

96 Zum einen verdeutlicht RUSTEMEYER dies mit Verweis auf Pierre BOURDIEU, der aus soziologischer Perspektive darauf hinweist, dass Kunstwerke Güter darstellen, in deren Muster sich Ungleichheitsrelationen sozialer Gruppen niederschlagen und damit jede

die im Anderen des Begriffes, im Nichtbegrifflichen und paradigmatisch dafür in der Kunst zu erkennen geglaubt wird, zu denken und auszusagen, sei weiterhin der Philosophie vorbehalten. Darin bliebe auch im Rahmen wahrheitsästhetischer Positionen und ihrer Aufwertung der *Bilder* bzw. der Kunst und Ästhetik die in der Philosophie traditionell vorhandene Skepsis gegenüber dem *Bild* erhalten:

„In der Stilisierung der Kritik am Begrifflichen und einer inflationären Rede vom Ästhetischen dankt auf ironische Weise der Logos im Namen seiner selbst ab. Diese Varianten philosophischer Ästhetik sind ein paradoxer Rettungsversuch der Philosophie aus den Aporien eines reinen Denkens des Denkens. Die Verbeugung vor der Kunst bleibt scheinheilig. Häufig spricht die Philosophie, wenn sie über Kunst spricht, weniger über Kunst als über sich selbst. Das andere des Begriffes, über das die Philosophie spricht, bezieht seine Faszination auch daraus, daß es ein anderes ist, über das sich am besten im Medium des philosophischen Begriffes sprechen läßt.“ (RUSTEMEYER 2003a, 178)

Damit weist RUSTEMEYER Varianten einer Aufwertung des Ästhetischen in ihre selbst auflegten Schranken, insofern er deren Demut gegenüber der Kunst als eine aufweist, die uneingestanden begrenzt ist. Er insistiert darauf, dass letztlich stets die Philosophie und mit ihr das Begriffliche das letzte Wort gegenüber dem behält, das eigentlich in Opposition zu ihr aufgewertet wird.

RUSTEMEYERS vorgebrachte Überlegungen zum *Bild* weisen darüber hinaus auch die von Ansätzen der Universalisierung des *Bildes* letztlich in Anspruch genommenen Dualismen von *Bild* und Sprache zurück. Insofern er unterschiedliche Symbolordnungen und Medien als konstitutive Elemente von Sinnbildung untersucht und damit systematische Vergleichsmöglichkeiten pluraler Sinnkonstitutionen und -manifestierungen und Anschauungslogiken allererst erarbeitet werden, relativiert er sowohl den exklusiven Geltungsanspruch begrifflich-logischer Bestimmungen als auch jenen des *Bildes*. Mit dieser Argumentation weist er Ansätze zurück, die *Wirklichkeit* im *Bild* aufgehen sehen und damit auch die Möglichkeit einer philosophischen Reflexion verabschieden. *Wirklichkeit* kommt mit RUSTEMEYER nicht als primär ästhetische in den Blick, sondern vielmehr als selbst nur im Rahmen von

Potenzierung von ästhetischer Erfahrung zum Alternativkonzept der Ratio als Mystifizierung sozial konditionierter Umgangsweisen von Welt entlarvt. Zum anderen verweist er auf Jacques DERRIDA, der aus philosophieimmanenter Warte die Fundamente der Ästhetik unterminiert habe, insofern seine dekonstruktive Kritik zeige, dass sich der philosophische Diskurs in der Figur des Ästhetischen selbst supplementiere (vgl. RUSTEMEYER 1997, 89ff.).

Sinninformationen erfahrbare, für die als eine mögliche symbolische Ordnung das *Bild* in Erscheinung tritt.

Diese Relativierung einer Universalisierung des *Bildes* und der Ästhetik verbiete auch eine uneingeschränkte (bildungstheoretische) Demut gegenüber dem Nichtbegrifflichen. Nach RUSTEMEYER stehe Ästhetik einer Bildungstheorie heute nicht als nichtbegriffliches Refugium des Wahren zur Verfügung, weil sie in ihrem Anspruch, ein Alternativkonzept zur Vernunft zu sein relativiert und selbst als Produkt von Vernunft durchschaut werden müsse:

„'Ästhetik' vermag die Hoffnungen nicht einzulösen, Zugang zu einem Anderen der Vernunft, in der Vernunft oder der Gesellschaft zu verschaffen. Weder als Medium der Erkenntnis noch der Bildung ist sie emanzipationstauglich oder transzendenzfähig.“ (RUSTEMEYER 1997, 91)

Jede Stilisierung des in den Registern der Vernunft nicht Aufgehenden im Zeichen der Ästhetik zum Anderem der Vernunft wird damit zurückgewiesen, dass RUSTEMEYER Ästhetik selbst als Produkt von und nicht als Alternative zur Vernunft freilegt. Dies müssten auch bildungstheoretische Bezugnahmen auf das Ästhetische berücksichtigen, da sie auch im Bezug auf *Bildung* nicht als Ausweg aus den Aporien der modernen Vernunft zur Verfügung stehe. Insofern *Bildung* als bestimmt-unbestimmtes Konzept stets ein unbestimmt Anderes als Alternative zum Gegenwärtigen eröffne, seien ästhetische Themen- und Fragekomplexe aufgrund ihrer Abstraktheit und begrifflichen Unschärfe dafür ein besonders attraktiver Bezugspunkt. Universalisierungen des Ästhetischen zum Erfüllungsgehilfen aller mit *Bildung* wenn auch vage artikulierten Verheißungen aber stellen nach RUSTEMEYER eine Depotenzierung der spezifischen Möglichkeiten von Kunst bzw. künstlerische Formen der Anschauung dar. Weil Ästhetik selbst als Produkt der Vernunft durchschaubar sei, dürfte sie auch im Rahmen bildungstheoretischer Ansätze nicht zum universellen Garanten bildungstheoretischer Versprechungen stilisiert werden. Bildungstheoretische Anknüpfungen an ästhetische Fragen und Themen müssten vielmehr in Abgrenzung zu Universalisierungsversuchen geschehen und stünden vor der Notwendigkeit „einer präzisen theoretischen Differenzierung des Bereiches des Ästhetischen“ (RUSTEMEYER/EHRENSPECK 1999, 382). Wird überhaupt am Bildungsbegriff festgehalten – und das mit *Bildung* verbundene Motiv einer reflexiven Distanz zum Bestehenden nicht in kritische ambitionierte Erzählungen transformiert, wie RUSTEMEYER es

vorschlägt – dürfe das Ästhetische nicht zu einem übergreifenden Projekt ausgebaut werden, sondern müsste ästhetischen Erfahrungen ein spezifischer aber nicht alles umschließender Stellenwert zugesprochen werden.⁹⁷

Mit der Zurückweisung einer Universalisierung des Ästhetischen werden die spezifischen Möglichkeiten von Kunst aber auch nicht geleugnet – wie es letztlich in der Konsequenz einer Gleichsetzung von *Bild* und Wirklichkeit liege, die *Bildern* jeden kognitiven Gehalt abspricht. RUSTEMEYER spricht der Kunst und ihren Artefakten vielmehr eine Qualität zu, die trotz der Zurückweisung überhöhter bildungstheoretischer Aspiration einen weiteren, abschließenden Seitenblick auf die Relation von *Bildung* und *Bild* als künstliches Artefakt erlauben: Nach RUSTEMEYER „existiert im Soziotop der Kunst ein gesellschaftlich tolerierter Schonraum für die Inszenierungen von Sinnexperimenten“ (RUSTEMEYER 2003a, 190), die Sehgewohnheiten irritieren und Potenziale des Sehens illustrieren. Die Wahrnehmung von künstlerischen Artefakten ermögliche die Erfahrung des Wahrnehmens selbst,⁹⁸ wenn damit experimentelle Sinnbildungen erzeugt werden, die, indem sie etwas zeigen, Welt fremd werden lassen:

„Die praktisch erschlossene, in Gebrauchs- und Tätigkeitszusammenhängen vertraute Wirklichkeit verliert dann ihren selbstverständlichen Sinn. Wahrnehmungsroutinen werden blockiert oder destruiert, und die Alltagsontologie wird irritiert.“ (RUSTEMEYER 2003a, 191)

Weil *Bilder* nicht auf die Funktion des Verweisens oder Mitteilens beschränkt werden könnten, hätte ihre Wahrnehmung das Potenzial eine Erfahrung des Wahrnehmens selbst zu evozieren, die bis zu diesem Zeitpunkt unhinterfragte

97 Als Beispiel für eine Verknüpfung von *Bildung* und Ästhetik, die sich nicht problematischen Korrelationen der beiden Konzepte fügt, nennen Dirk RUSTEMEYER und Yvonne EHRENSPRECK Arbeiten von Klaus MOLLENHAUER. Er hätte eine ästhetische Erweiterung des Bildungsbegriffes betrieben, ohne den Universalisierungsversuchen des Ästhetischen zu verfallen (vgl. RUSTEMEYER/EHRENSPECK 1999, 381f.). So plädierte er zwar dafür, ‚ästhetische Bildung‘ als spezifische Erfahrungen zu berücksichtigen, jedoch würden sich diese jeder Übersetzung in ein pädagogisches Projekt sträuben (vgl. z.B. MOLLENHAUER 1987 und MOLLENHAUER 1990).

98 Auch in Bezug auf die Ausführungen von Jörg ZIRFAS wurde dieses Potenzial von Kunst markiert: er begreift ästhetische Erfahrungen als Erfahrungen von etwas *als* etwas, die aufgrund dieses Charakters von Als-Erfahrungen das Erfahren selbst erfahrbar machen und deshalb Erfahrungen von Kontingenz sein könnten (vgl. Abschnitt 2.1 der vorliegenden Arbeit). – Eine ähnliche Beschreibung der Möglichkeiten von *Bildern* der Kunst findet sich bei Gottfried BOEHM: Er unterscheidet schwache von starken *Bildern*, wobei sich letztere dadurch auszeichnen würden, dass sie sowohl etwas zeigen bzw. in Erscheinung bringen, als auch die Kriterien und Voraussetzungen dieser Erscheinung selbst demonstrieren (vgl. BOEHM 2006b, 35).

Sinnräume und Routinen als solche offenbart und damit brüchig werden lässt. Insofern *Bilder* als Repräsentationen von Außerbildlichem nicht hinreichend erfasst seien – das hat die Darstellung von RUSTEMEYERS Überlegungen zu einer Theorie der Darstellung gezeigt – hätten sie das Potenzial als künstlerische Bildartefakte Wahrnehmungsprozesse selbst erfahrbar zu machen, indem sie Wahrnehmungsgewohnheiten stören. Diese Erfahrung des Wahrnehmens erfordere wiederum einen Denkkakt, ohne dass dieser das Wahrnehmen ersetzen könnte: Die mit der in *Bildern* erzeugten Sinnbildung ausgelöste Destruierung selbstverständlichen Sinns und die durch Bildwahrnehmung ausgelöste Zersplitterung gewohnter Sinnräume⁹⁹ erforderten reflexives Denken, da nur damit Sinnverschiebungen als solche bemerkt werden könnten (vgl. RUSTEMEYER 1997, 191).

Diese Möglichkeit der *Bilder*, Gewohntes, Routiniertes, Sichergeglaubtes fremd werden zu lassen, erinnert an RUSTEMEYERS Konzeption von kritisch ambitionierten Erzählungen, die das bildungstheoretische Motiv einer Distanz bzw. einer Distanzierung zur Welt durch ihre Strukturiertheit im Modus des *Als-ob* weiterführen. Ähnlich wie künstlerische *Bilder* würden auch kritische ambitionierte (Bildungs-)Erzählungen aufgrund ihrer reflexiv angelegten Darstellung gewohnte Sinnhorizonte destruieren, und damit neue und andere Perspektiven präsentieren und eröffnen. Die Relation von *Bildung*, die RUSTEMEYERS Erzählung von einem Projekt der Theorie zu pluralen (Bildungs-)Erzählungen transformiert, und *Bildern* als künstlerischen Artefakten kann damit noch einmal anders gedeutet werden: (Bildungs-)Erzählungen wie *Bilder* scheinen das Potenzial aufzuweisen, durch die reflexiv angelegte Präsentation von etwas als etwas Verunsicherungen zu erzeugen und damit Veränderungen auszulösen:

„Die Welt zu verändern, erfordert nicht zuletzt, sie anders symbolisch darzustellen – nicht: sie einfach abzubilden. Im Spiel der Bilder, Worte und Erzählungen entstehen ‚Familienähnlichkeiten‘ von Bedeutungen, die komplexe Verweisungshorizonte aufbauen und die es erlauben, etwas als etwas – und auch etwas als etwas anderes – zu sehen.“ (RUSTEMEYER 2003a, 182)

99 Wie RUSTEMEYER selbst anmerkt, sind natürlich auch im Medium der Literatur und Musik Formen erprobt worden, die zu einer Zersplitterung des Sinnraums führten (vgl. RUSTEMEYER 2003a, 191). Künstlerische Zeichenformen unterschiedlicher Art – von der Malerei und Musik über Texte und Theaterperformances bis hin zum Film – untersucht RUSTEMEYER in seiner Studie *Diagramme. Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik als Kulturtheorie* hinsichtlich ihrer semiotischen Möglichkeiten (vgl. RUSTEMEYER 2009).

Als reflexiv angelegte Darstellungsformen führen (Bildungs-)Erzählungen wie *Bilder* zu Brüchen und Rissen in gewohnten Denk- und Sehräumen, wodurch sie Transformationen anzetteln, die ganz gewiss nicht mit RUSTEMEYER, aber vielleicht anderenorts wiederum als Bildungsbewegungen verstanden werden könnten. Und das ist Gegenstand einer anderen Erzählung...

4 Ein *schräger*, auch Ausschau haltender Rückblick...

Die vorliegenden Bildungsbetrachtungen präsentieren exemplarisch drei gegenwärtige bildungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen von *Bildung* und *Bild*: zunächst wurde die anthropologisch fundierte Relation von Christoph WULF vorgestellt, dann Jörg ZIRFAS' Entwurf von *Bildung* als Entbildung referiert und schließlich das Verhältnis von *Bildung* und *Bild* in den Studien von Dirk RUSTEMEYER aufgesucht. Abschließend möchte ich nun resümierend auf die Arbeit zurück- und auf weiterführende Fragen und Probleme vor(aus) blicken. Dabei soll konturiert werden, welche der eingangs präsentierten Intentionen im Hauptteil der vorliegenden Arbeit eingeholt werden konnten und was dagegen offen blieb und bleibt. Dies erfordert zunächst eine Besinnung auf eingangs gesetzte Annahmen bzw. Zeigeabsichten – drei sollen noch einmal erinnert bzw. eingeholt werden:

(1) Der Durchgang durch drei differente Perspektiven auf *Bildung* und *Bild* folgt nicht der Intention *Bildung* und *Bild* eindeutigen Bestimmungen zuzuführen, sondern hat zum Ziel, unterschiedliche Zugriffe auf *Bildung*, *Bild* und deren Relation in ihren Differenzen zu sichten. *Bildung* wie *Bild* sollen aus drei differenten – theoretischen und methodologischen – Perspektiven in Erscheinung treten, ohne entscheiden zu können, was unter *Bildung* und *Bild* zu verstehen ist – dafür wären übergeordnete Kriterien erforderlich, die (hier) nicht zur Verfügung stehen. Die vorliegende Arbeit hat nicht zum Ziel *Bildung* wie *Bild* definitiv auf den Begriff zu bringen, sondern sich auf die Spur der Vieldeutigkeit dieser Chiffren zu begeben. Die abschließenden Ausführungen stellen im Hinblick auf diese eingangs vorgebrachte Zielsetzung noch einmal den Versuch dar, resümierend zusammenzufassen, welche Auslegungen, Zuschreibungen, Bestimmungen und Fassungen je nach methodologischer und theoretischer Perspektive im Rahmen dieser Arbeit vorgestellt werden konnten.

(2) Neben dem Versuch, inhaltlichen Differenzen Raum zu geben und Unterschiedlichkeiten nicht in vermeintlicher Einheitlichkeit wie -deutlichkeit zu verspielen, folgte die vorliegende Untersuchung der Vermutung, dass Erinnerungen an den etymologischen Zusammenhang von *Bildung* und *Bild*

Momente von *Bildung* markieren können, die gegenüber Auslegungen von *Bildung* als plan-, herstell- oder kontrollierbare Prozesse widerständig sind. Insofern initiierte die Thematisierung von *Bildung* in Relation zum *Bild* die Annahme, dass damit Facetten von *Bildung* zur Sprache kommen, die jeder Verfügbarkeit ein Stück weit entgegenstehen und entzogen bleiben. Derartige Momente wurden meines Erachtens – wenngleich in unterschiedlicher Form und Ausprägung – sowohl mit Christoph WULF, Jörg ZIRFAS und Dirk RUSTEMEYER angesprochen. Sie werden am Ende dieses abschließenden Rückblicks noch einmal unterstrichen, wenn die Aufmerksamkeit der im Rahmen dieser Arbeit zur Sprache gekommenen Möglichkeiten des *Bildes* für *Bildung* gilt.

(3) Schon einleitend wurde ausgeführt, dass die Bedeutung, die dem *Bild* im Rahmen der drei exemplarisch gesichteten Verhältnisbestimmungen für *Bildung* zugesprochen wird, durchwegs als eine ambivalente in Erscheinung zu treten scheint. Auch diesbezüglich gilt es abschließend noch einmal zu explizieren, inwiefern im Rahmen jeder dargestellten Verhältnisbestimmung eine Grenze der für *Bildung* auszumachenden Möglichkeiten des *Bildes* und eine Ambivalenz der Bedeutung des *Bildes* für *Bildung* markiert werden.

Im Rahmen der folgenden abschließenden Überlegungen möchte ich versuchen, diese drei mir inhaltlich wichtig und zentral erscheinenden Gesichtspunkte noch einmal zu fokussieren. Zunächst werde ich rückblickend Querschnitte in die präsentierten Bestimmungen von *Bildung*, *Bild* und deren Relation eintragen. Während bis dato mit Blick auf die Arbeiten von Christoph WULF, von Jörg ZIRFAS und Dirk RUSTEMEYER die Gestalt einer bestimmten Verhältnisbestimmung avisiert wurde, wird im Folgenden versucht, den Blick gewissermaßen *schräg* auf die drei Momente der präsentierten Verhältnisbestimmungen zu richten und – zusammenfassend – noch einmal jeweils Zentrales mit Hinblick auf *Bildung*, auf *Bild* und auf deren Relation zu markieren. Dies soll ermöglichen, Differenzen und mögliche Analogien noch einmal zu explizieren bzw. davon ausgehend eröffnende und aufschließende Ausblicke zu riskieren.

Auch der folgende Rückblick folgt dem Dreischritt der Hauptkapitel: zunächst wird ein Querschnitt in die präsentierten Überlegungen zu *Bildung* eingetragen, dann in die vorgestellten Bestimmungen des *Bildes* und schließlich in die drei untersuchten Verhältnisbestimmungen von *Bildung* und *Bild*.

Mit Blick auf *Bildung* streift die vorliegende Arbeit drei unterschiedliche Gegenstandsfelder: mit der Chiffre *Bildung* werden spezifisch qualifizierte Prozesse genauso thematisiert wie bestimmte Ideen oder Diskurse. Diese differenten theoretischen Perspektiven auf *Bildung* werden in einem ersten Schritt in den Blick zu nehmen versucht. Dies soll abschließend noch einmal festhalten, für welche Bandbreite bildungswissenschaftlicher Fragestellungen das *Bild* als interessanter Bezugspunkt dienen kann und welche Facetten von *Bildung* damit angesprochen werden können.

Auch im Hinblick auf die Chiffre *Bild* kommen im Rahmen der vorliegenden Bildungsbetrachtungen unterschiedliche theoretische Zugriffe und differente Perspektiven zur Sprache. Ein gewissermaßen *schräger* Rückblick auf die hier dargestellten Fassungen des *Bildes* soll diese zusammenfassend skizzieren um daran anschließend zu bedenken, welche Fragen bezüglich des *Bildes* als reflexions- und diskussionswürdig festgehalten werden können.

Ein dritter und letzter Rückblick soll *schräg* auf die gesichteten Verhältnisbestimmungen von *Bildung* und *Bild* gerichtet werden um abschließend noch einmal die Möglichkeiten und Grenzen (einer bildungstheoretischen Thematisierung) des *Bildes* für (ein Verständnis von) *Bildung* zusammenfassend zu skizzieren. Ein analoges Moment der gesichteten Relationierungen scheint darin zu bestehen, dass im Rahmen jeder der präsentierten Verhältnisbestimmungen mit *Bildung* ein Moment der Distanz zum *Bild* markiert wird, dass der im Rahmen der Forderung nach einem *iconic turn* vorgebrachten These einer Bildbedingtheit aller Wahrnehmungs- Denk und Handlungsprozesse zumindest zu entgegenzustehen scheint. Dieser abschließende Blick auf die gesichteten Verhältnisbestimmungen soll aber auch noch einmal eröffnen, welche Facetten sich im Rahmen der Relation von *Bildung* und *Bild* für bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit *Bildung* eröffnen.

Der *schräge* Rückblick beginnt mit einem Querschnitt in die drei zur Sprache gekommenen Perspektiven...

4.1 ...auf *Bildung*

Die Chiffre *Bildung* steht im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Kontext differenter Diskursfelder. So führte die leitende Frage nach Formierungen von *Bildung* im Kontext der Relation zum *Bild* in diverse Frageräume, die zwar allesamt *Bildung* bedenken, aber jeweils unterschiedliche bildungswissenschaftliche Reflexionsfelder *betreten*. Im Folgenden sollen die im Rahmen der Untersuchung präsentierten Zugriffe zusammenfassend dargestellt werden, um die Differenzen zu markieren und die Vielfalt der bildungswissenschaftlichen Bezugspunkte auf das *Bild* festzuhalten.

Bei Christoph WULF wird die Relation von *Bildung* und *Bild* im Kontext von Fragen zu Bildungsprozessen eröffnet. *Bildung* erscheint als mimetischer Prozess der Aneignung von Welt und Anderen. Mit Mimesis gibt WULF die menschliche Fähigkeit der Annäherung an seine_ihre Außenwelt zu denken, der er auch gestalterische und aktive Momente zuspricht. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit Anderen komme es deshalb nicht zu einer bloßen Angleichung, sondern zum Oszillieren zwischen Fremden und Eigenen. Die Einsicht in die unhintergehbare Fremdheit Anderer sei zentrales Ziel mimetischer Bildungsprozesse. Das *Bild*, Produkt der menschlichen Fähigkeit zur Mimesis, stellt WULF als spezifischen Modus dieser Annäherung vor. Die erste Etappe der vorliegenden Bildungsbetrachtungen gibt das Verhältnis von *Bildung* und *Bild* somit im Rahmen von Überlegungen zu Gestalt und Qualität des individuellen Bildungsprozesses zu denken.

Jörg ZIRFAS gibt die Relation von *Bildung* und *Bild* sowohl im Kontext seiner Überlegungen zu individuellen Bildungsbewegungen als auch im Rahmen seiner Reflexionen über die Gestaltung von (bildungstheoretisch konzipierten) Bildungsideen zu denken.

ZIRFAS beschreibt *Bildung* als *Bewegung*, die von Anderen her auf sich selbst bezogen wird und deshalb als permanente Dezentrierung und partikularer Selbstverlust zu denken sei. Aufgrund dessen verweist er auf die achtsame Wahrnehmung von Anderen als für *Bildung* bedeutsames Moment und im weiteren auf Ästhetik, als theoretischer Reflexion auf Wahrnehmungsprozesse, als zentralen bildungstheoretischen Bezugspunkt. Obgleich ZIRFAS, wie auch

Christoph WULF, immer wieder von Bildungsprozessen spricht, betont er mit dem Terminus *Bewegungen* die für *Bildung* konstitutiven Momente der Verwiesenheit auf Andere, die sich der direkten Kontrolle des Bildungssubjektes entziehen.

Darüber hinaus gibt Jörg ZIRFAS das *Bild* aber auch im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit *Bildungsideen* zu denken. Diesbezüglich konstatiert er, dass *Bildung* in der Moderne nicht anders denn als individuelle Reflexion von Allgemeinem zu denken sei. Insofern er auch Bildungsvorstellung als ein Allgemeines denkt, zu dem sich das Individuum qua seiner *Bildung* reflexiv verhält, postuliert er, dass *Bildung* nicht (mehr) als positives *Bild* entworfen werden kann. Im Rahmen der Gestaltung von *Bildungsideen* müsse vielmehr die qua *Bildung* mögliche Negation von *Bildungsbildern* berücksichtigt werden. *Bildung* sei nur mehr als *Entbildung* zu konzipieren. So könne im Rahmen der Gestaltung von *Bildungsbildern* deren individuelle Zurückweisung im Rahmen von *Bildungsbewegungen* berücksichtigt werden.

Schließlich führen die Bildungsbetrachtungen zu der Verhältnisbestimmung, wie sie Dirk RUSTEMEYER vornimmt. Er untersucht *Bildung* als spezifische Semantik. Als solche flaniere *Bildung* nach dem Ende metaphysisch gestützter *Bildungstheorie* selbstständig durch unterschiedlichste Diskurse. Dabei gibt er ihre unbestimmte Bestimmtheit als charakteristisches Merkmal zu denken, insofern mit dem Bildungsschema stets eine abstrakt gestaltete Negation des Bestehenden markiert werde. Mit *Bildung* sei zwar stets das Motiv der reflexiven Distanzierung zum Bestehenden verbunden, allerdings blieben damit formulierte Alternativen zur defizitär wahrgenommenen Wirklichkeit immer unbestimmt und unkonkret. Deshalb schlägt RUSTEMEYER anstatt des Insistierens auf die unscharfe Bildungssemantik vor, kritisch ambitionierte Erzählungen zu verfassen. Diese würden die strukturelle Anlage von Erzählungen, etwas als etwas zu präsentieren, methodisch so wenden, dass sie als kontingente Erzählungen auf die Kontingenz des Faktischen verweisen und so als *Als-Ob*-Erzählungen über die potenzielle Andersheit des Gegenwärtigen auftreten.

Je nach methodologischer wie theoretischer Perspektive der Autoren wird *Bildung* unterschiedlich diskutiert und gefasst. Während WULF aus anthropo-

logischem Blickwinkel *Bildung* als Bildungsprozess verhandelt, bedenkt ZIRFAS *Bildung* als spezifische (theoretische konzipierte) Idee und präsentiert – anders als WULF – explizit einen bildungstheoretischen Entwurf von *Bildung* als Entbildung. Der Blick auf Studien von Dirk RUSTEMEYER eröffnet *Bildung* aus wissen(schaft)stheoretischer Perspektive als spezifische Semantik, der sich Bildungstheorie als einer neben anderen Diskursen um *Bildung* bedient.

Diese Vielfalt zeigt, dass sich verschiedenste Zugriffe auf und Überlegungen zu *Bildung* als anschlussfähig an Reflexionen des *Bildes* erweisen. WULF und ZIRFAS thematisieren das *Bild* im Kontext einer theoretischen Erfassung individueller Bildungsprozesse und bestimmen es als lohnenden Gegenstand bildungstheoretischer Überlegungen. Damit – und das möchte ich bereits an dieser Stelle festhalten – wird dem *Bild* bzw. Bildlichkeit zugesprochen, neben der traditionell sicher regeren Thematisierung der Bedeutung von Sprache und Sprachlichkeit für *Bildung* aus guten Gründen spezifischer Gegenstand eines Nachdenkens über individuelle Bildungsbewegungen zu sein. Das *Bild* wird Bezugspunkt eines Bildungsdenkens, weil angenommen wird, dass *Bilder* auf etwas verweisen, das in Sprache bzw. in sprachlichen Bezügen auf Welt, auf Andere und auf uns selbst nicht aufgeht. Damit ist weder etwas zum Verhältnis von *Bild* und Sprache gesagt, noch expliziert, worin der bildungstheoretische Gewinn einer Thematisierung des *Bildes* und seiner Bedeutung für Bildungsprozesse besteht – aber das *Bild* und damit verbunden der menschliche Blick und Sehen bzw. Visualisierungen und Wahrnehmungen werden als eigenständige Gegenstände bildungstheoretischen Fragens und Nachdenkens hervorgehoben.

ZIRFAS' Setzung von *Bildung* als *ein Bild* macht bildtheoretische Überlegungen anschlussfähig für die Frage nach der Gestalt von (bildungstheoretischen) Entwürfen von *Bildung*. Insofern dies – aufgrund der bildtheoretischen Einsicht, dass *Bilder* das bildhaft Dargestellte stets verfehlen – auf die Grenzen jeder konkret ausgearbeiteten Bildungsidee verweist, eröffnet sich dieser Einbezug bildtheoretischer Überlegungen in bildungstheoretisches Denken als Möglichkeit unter (post-)modernen Bedingungen *Bildung* zu konzipieren: Sein Entwurf von *Bildung* als Entbildung distanziert sich von bildungstheoretischen Einsätzen um ein positiv fass- und definierbares *Bildungsbild*. Trotzdem bleibe ein *Bild* von *Bildung* erforderlich, dass allerdings nur noch in der Negation bestehen kann. Bildung *anders* als im Sinne eines positiven Ideals zu denken,

erscheint als durchaus anschlussfähiger Weg, an *Bildung* – trotz des Brüchigwerdens eines argumentativen Bodens für ein eindeutiges, letztgültiges *Bildungsbild* – festzuhalten.

Doch selbst dies wurde im Durchgang durch die drei Relationierungen von *Bildung* und *Bild* hinterfragt. Der Blick auf die Studien von Dirk RUSTEMEYER zeigt, dass er mit dem Ende der Metaphysik auch das Ende des Bildungsbegriffes eingeläutet sieht. Ob es überhaupt einen Ort jenseits jeder Metaphysik geben kann und nicht auch gute Gründe dafür vorgebracht werden könnten, am – wenn auch nach RUSTEMEYER unscharfen und notwendig un(ter)bestimmt bleibenden – Begriff *Bildung* festzuhalten, sei als weiterführende Frage zumindest festgehalten. Vielleicht eröffnen sich gerade auch (!) über Reflexionen des *Bildes* und seiner Bedeutung für *Bildung* Gründe für ein Festhalten am Bildungsbegriff. Im Gewahrsein der von RUSTEMEYER nachdrücklich gezeigten Grenzen eines bildungstheoretischen Verweises auf das *Bild* und ästhetische Frage- und Themenstellungen kann vielleicht just auch über das *Bild* etwas markiert werden, das in pädagogischen Termini wie ‚Lernen‘, ‚Erziehung‘, ‚Sozialisation‘ etc. nicht aufgeht, zu bedenken aber vielleicht gerade deshalb bedeutsam wäre. Bevor ich – im Abschluss dieses Kapitels – darauf noch einmal zurückkommen werde, widme mich zunächst einem *schrägen* Rückblick...

4.2 ...auf *Bild*

Als different können auch die jeweiligen Überlegungen zum *Bild* bezeichnet werden, insofern es im Rahmen der vorliegenden Arbeit sowohl aus anthropologischer, phänomenologischer, kulturwissenschaftlicher, bildtheoretischer wie semiotischer Perspektive thematisiert wird.

Mit Christoph WULF erscheint das *Bild* aus anthropologisch-phänomenologischer Perspektive als Produkt der menschlichen Fähigkeit zur Imagination. Wesentlich ist weniger die Frage nach *dem Wesen des Bildes* als jene danach, *wie Bilder entstehen*. Im Anschluss an Maurice MERLEAU-PONTY erscheinen *Bilder* als Ergebnis einer Kreuzung von Sehendem und Sichtbarem und damit nicht als

Gegensatz zu Wirklichkeit, sondern als ein Modus wahrnehmender Bezugnahme auf Welt.

Darüber hinaus unterscheidet Christoph WULF aus kulturwissenschaftlicher Perspektive drei Bildtypen: das *Bild* als magische Präsenz, mimetische Repräsentation und technische Simulation. Während das *Bild* als Präsenz mit dem Abgebildeten identisch sei, würde das *Bild* als mimetische Repräsentation eine Differenz zum bildhaft Erscheinenden auszeichnen. Während Repräsentationen auf Nichtbildhaftes verweisen würden, ginge diese Verwiesenheit bei *Bildern* der Simulation verloren, insofern sich diese zu referenzlosen Simulakren verselbstständigen würden. WULFs Überlegungen zur Bildentstehung korrelieren letztlich nur mit *Bildern* als Repräsentation, da weder das *Bild* als Präsenz noch das *Bild* als Simulation eine mimetisch zu überbrückende Differenz zu einem Außen des *Bildes* aufweist. Im *Bild* als Präsenz verschwindet diese Differenz durch die Identität mit dem bildhaft Erscheinenden, das *Bild* als reine Simulation weist keine Referenzen mehr auf. Der Bildcharakter von *Bildern* wurde im Anschluss an WULF deshalb in deren Ambivalenz festgemacht, zugleich Präsentation *und* Simulation zu sein, zugleich zu eröffnen und zu verstellen.

Ebenfalls unter anthropologischen Vorzeichen kommt das *Bild* mit Jörg ZIRFAS in den Blick, insofern er es als Modus der Selbst- und Weltthematisierung des Menschen zu denken gibt. Im Gegensatz zu Christoph WULF bezieht ZIRFAS jedoch auch Metaphern und sprachliche *Bilder* mit ein, die er im Anschluss an Ludwig WITTGENSTEIN durch *Familienähnlichkeit* mit mentalen und gegenständlichen *Bildern* verbunden sieht. Aus einer explizit als bildtheoretisch firmierten Perspektive fasst er die Differenz von *Bildern* und Nichtbildhaftem als konstitutives Merkmal von *Bildern*. *Bilder* zeichne aus, das bildlich Dargestellte stets zu negieren ohne sich dabei selbst negieren zu können.

Dirk RUSTEMEYER schließlich erörtert das *Bild* im Kontext phänomenologischer Reflexionen über die Struktur von Sinn, indem er das *Bild* als *eine* mögliche, aber nicht *die* paradigmatische Form der symbolischen Ordnung von Darstellungen zu denken gibt. Insofern er jede Art darstellender Sinnbestimmung als medial wie symbolisch präformierte Formation fasst, distanziert er sich davon, Reflexionen des *Bildes* entlang der Differenzen

Wirklichkeit/*Bild* oder *Bild*/Sprache zu vollziehen. Differenztheoretisch gedacht, transformiert er die metaphysische Sinnfrage, indem er Sinnbestimmungen als Erscheinungen von etwas als etwas fasst. *Bilder* kommen dadurch als eine mögliche symbolische Ordnung darstellender Sinnmanifestation in den Blick, die etwas als etwas in Erscheinung bringen und dabei einer spezifischen Logik folgen.

Das *Bild* ist nicht nur als Tafelbild für pädagogische Fragen interessant. Und Reflexionen des *Bildes* können auch über die Setzung des *Bildes* als Kunstwerk hinausgehen. Zumindest dies haben die vorhergegangenen Überlegungen hoffentlich gezeigt. Die Herauslösung des *Bildes* aus kunstwissenschaftlichen Kontexten und das Heraustreten aus einer reinen Illustrationsrolle zur Sprache positioniert es als eigenständige Forschungsquelle, der zugesprochen wird, dass sie etwas offenbart, das zu Begrifflichem oder Sagbarem ein Stück weit quer liegt. Im Durchgang durch die drei präsentierten Verhältnisbestimmungen von *Bildung* und *Bild* eröffneten sich Versuche, den spezifischen Charakter, mithin die spezifische Logik der Sinnerzeugung von *Bildern* zu erschließen. Dies geht über Ansätze der Ikonographie und Bildhermeneutik hinaus und stellt das Verhältnis von *Bild* und Sprache selbst zur Diskussion. Vorschnelle Hierarchisierungen oder Universalisierungen von Sprache und/oder *Bild* scheinen – dies hat speziell die Auseinandersetzung mit Dirk RUSTEMEYER gezeigt – in dieser Hinsicht problematisch zu sein. Möglicherweise ginge es hier auch darum, strenge Polarisierungen und Dualismen ein Stück weit zugunsten einer *Sowohl als auch*-Logik zu verabschieden. Die Frage, worin die Spezifität von sprachlichen und bildhaften Welt-Mensch-Selbst-Verhältnissen liegt, bleibt dann sicher eine interessante für weitere bildungstheoretische- und philosophische Einsätze.

WULF, ZIRFAS und RUSTEMEYER eröffnen – in je unterschiedlicher Weise – die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des *Bildes* für *Bildung*. Abschließend soll dies zusammenfassend konturiert und daran anschließend auf vielleicht weiterführende Problemstellungen hingewiesen werden. Dafür werfe ich einen gewissermaßen *schrägen* Rückblick...

4.3 ...auf das Verhältnis von *Bildung* und *Bild*

Ebenso unterschiedlich wie die Zugriffe auf *Bildung* und *Bild* gestalten sich – aufgrund der Logik einer Relation(ierung) nicht weiter überraschend – die Bestimmungen des Verhältnisses von *Bildung* und *Bild*. Die bis dato in die Sichtung der drei Verhältnisbestimmungen eingetragenen Querschnitte widmeten sich jenen Differenzen, die hinsichtlich der Ausführungen zu jenen beiden Chiffren ausgemacht werden können, deren Relation im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht. Konnten in dieser Hinsicht zunächst unterschiedliche Zugriffe auf *Bildung* und differente Perspektiven auf das *Bild* festgemacht werden, soll der Blick im Folgenden als gewissermaßen *schräger* auf die gesichteten Relationen von *Bildung* und *Bild* gerichtet werden. Da die Auseinandersetzung mit einer Verhältnisbestimmung bedeutet letztlich dasselbe Beziehungsgefüge aus einer unterschiedlichen Perspektive zu betrachten, wird Vorhergegangenes zwar teilweise wiederholt, dabei aber noch einmal anders – nämlich im Hinblick den sich eröffnenden Zusammenhang der jeweiligen Überlegungen zu *Bildung* und *Bild* – fokussiert.

Christoph WULF thematisiert das *Bild* als zentrales Produkt menschlicher Mimesis, die eine Weise des menschlichen Bezogenseins auf Welt und Andere beschreibt, die sich vor allem auf körperlicher und weniger auf begrifflicher Ebene vollzieht. Verstanden als mimetische Repräsentation von Anderen begreift er das *Bild* als zwischen Präsenz und Simultanität oszillierende Figuration, die eine Annäherung an Andere ermöglicht, dabei den die Anderen_Andere aber immer auch verstellt. In dieser Ambivalenz sieht WULF das Potenzial von *Bildern* für *Bildung*, insofern sie zwar eine Bezugnahme auf Andere ermöglichen würden, sich in ihnen aber auch die Erfahrung unhintergebar Fremder manifestiere, die für Bildungsprozesse zentral sei. Für diese Erfahrung in der Auseinandersetzung mit *Bildern* hält WULF eine *Reflexion* der *Bilder* für notwendig. Erst sie führe zu der Einsicht in die für *Bilder* charakteristische Ambivalenz, stets etwas zu zeigen *und* dies damit zugleich zu verstellen.

Mit Jörg ZIRFAS erscheint das *Bild* als zentraler Modus menschlicher Auseinandersetzung mit Welt. Als Darstellungen von etwas *als* etwas schreibt

er *Bildern* im Speziellen die Möglichkeit des Auslösens ästhetischer Erfahrungen im Sinne von Als-Erfahrungen zu. Diese können, so ZIRFAS, in spezifischer Weise auf die Kontingenz und Beschränktheit bisheriger Wahrnehmungsräume verweisen und so Bildungsbewegungen im Sinne der begründeten Zurückweisung vermeintlich gewisser *Bilder* und Vorstellungen und der dadurch notwendigen Gestaltung anderer, neuer *Bilder* auslösen. Aufgrund der für *Bilder* konstitutiven Struktur, das bildhaft Dargestellte durch die Fixierung im *Bild* immer auch zu verfehlen, begreift ZIRFAS die *Negation* von *Bildern* als zentrales Moment von Bildungsbewegungen. Diese manifestieren sich als begründete Zurückweisung vermeintlich gewisser *Bilder* aufgrund der Einsicht in die Grenzen ihrer Darstellung bzw. dem Erblicken des vom jeweiligen *Bild* Ausgeschlossenen.

Dirk RUSTEMEYER schließlich untersucht den Zusammenhang von *Bildung* und *Bild* als Verhältnis zwischen dem Bildungsdiskurs und der Ästhetik bzw. mit Blick auf bildungstheoretische Anleihen an ästhetischen Themen und Fragestellungen. Ästhetik sei für Bildungstheorie deshalb attraktiv, weil sie wie jener um *Bildung* ein Diskurs des begrifflich nicht Fixierbaren sei. Deshalb finde Bildungstheorie im Ästhetischen eine Möglichkeit die mit *Bildung* als Konzept der unbestimmten *Negation* verbundenen Versprechungen und Verheißungen abstrakt zu artikulieren. Allerdings weist RUSTEMEYER Überhöhungen des Ästhetischen als Garant der Erfüllung bildungstheoretischer Versprechungen zurück und insistiert auf die Notwendigkeit einer präzisen theoretischen Differenzierung des Ästhetischen.

Ungeachtet der methodologischen und inhaltlichen Differenzen verweisen alle drei Autoren durch die Verknüpfung des *Bildes* mit Fragen nach *Bildung* auf ein Moment der – selbst nicht bildhaften – Distanzierung vom *Bild*. Obgleich diese unterschiedlich gedacht und begründet wird, kann im Rahmen aller drei Verhältnisbestimmungen der Verweis auf *ein Außerhalb des Bildes* festgemacht werden. Damit wird im Rahmen der exemplarisch gesichteten Verhältnisbestimmungen – wenngleich auf differente Weise – jeweils eine Markierung eingetragen, die jener Variante des *iconic turns* entgegenzustehen scheint, die das *Bild* als unhintergehbaren Grund aller menschlichen Erkenntnisbemühungen und Bezogenheit setzt. Wurden durch einen gewissermaßen

schrägen Rückblick auf die differenten Zugriffe auf *Bildung*, Perspektiven auf das *Bild* und Bestimmungen der Relationen von *Bildung* und *Bild* bis hier bereits mehrere Querschnitte in die Darstellung der drei Verhältnisbestimmungen eingetragen, fokussiert ein weiterer Rückblick noch einmal spezifisch dieses den drei Verhältnisbestimmungen analoge Moment: die im Rahmen der Relationierung von *Bild* und *Bildung* wenn auch unterschiedlich gesetzte *Distanz zum Bild*, die mit *Bildung* für möglich, wenn nicht für notwendig erachtet wird.

Mit Blick auf die Relation von *Bildung* und *Bild* bei Christoph WULF und Jörg ZIRFAS kann der Verweis auf die Notwendigkeit einer Distanzierung zum *Bild* im Rahmen ihrer Überlegungen zur bildenden Bezugnahme auf *Bilder* festgemacht werden. Christoph WULF fordert mit der *Reflexion* von *Bildern* ein Moment des mimetischen Bildungsprozesses ein, das es ermögliche das *Bild* als *Bild* wahrzunehmen und zu erkennen, dass es stets gleichzeitig eröffnet und verdeckt. *Reflexion* als Merkmal eines bildenden Umgangs mit *Bildern* vollzieht sich selbst nicht bildhaft, sondern setzt eine Distanz zum *Bild* voraus. Jörg ZIRFAS bestimmt diese Distanzierung zum *Bild* als *Negation* und begreift diese als Modus von Bildungsbewegungen. *Bildung* vollziehe sich als begründete Zurückweisung von *Bildern* im Sinne von Vorstellungen, Idealen, Ideen aufgrund der Einsicht in die Grenzen von *Bildern* und der Gestaltung neuer, andere *Bilder*.

Darüber hinaus bezieht ZIRFAS die Möglichkeit einer *Negation* von *Bildern* auch auf (bildungstheoretische) Entwürfe von Bildungsideen. Für Bildungsvorstellungen in der Moderne sei es unabdingbar, die mit *Bildung* für möglich und notwendig erachtete reflexive Auseinandersetzung mit Allgemeinem auch auf *Bildungsbilder* selbst zu beziehen. *Bilder* von *Bildung* müssten selbstreflexiv die für *Bilder* konstitutiven Grenzen der Darstellung markieren und die Möglichkeit ihrer eigenen *Negation* bedenken. ZIRFAS' Konzeption von *Bildung* als Entbildung bezieht die Grenzen der bildhaften Darstellbarkeit auf das *Bildungsbild* selbst und markiert für Bildungstheorie die Notwendigkeit *Bildung* auch als Distanzierung von *Bildungsbildern* zu denken.

Dirk RUSTEMEYER expliziert die Möglichkeit einer Distanz zum *Bild* schließlich als Zurückweisung einer bildungstheoretischen Generalisierung des

Ästhetischen. Gegen eine Überbewertung des Ästhetischen zum alleinigen Garanten für die Erreichung von mit *Bildung* Versprochenem bringt RUSTEMEYER vor, dass Ästhetik nicht ein Alternativkonzept zur Vernunft, sondern selbst Produkt der Vernunft sei. Dies untermauert er auch mit der Zurückweisung einer Universalisierung des *Bildes* zugunsten seiner Einordnung in eine Theorie des Sinns, die bildhafte wie sprachliche Formationen zu beschreiben vermag und somit den Dualismus von *Bild* und Sprache unterläuft. Damit nimmt er Ansätzen den argumentativen Boden, die Bildhaftes oder Kunst zur paradigmatischen Form sinnhafter Darstellung erklären. Insofern sowohl bildhafte als auch sprachliche Sinnformationen einen reflexiven Akt erforderten, sei es notwendig Universalisierungen des Ästhetischen im Bereich der Bildungstheorie zu vermeiden und den Bereich des Ästhetischen theoretisch präzise zu differenzieren. Damit markiert RUSTEMEYER die Notwendigkeit einer Distanz zum *Bild* nicht explizit für Bildungsprozesse oder -bewegungen, aber als Forderung die Grenzen seiner bildungstheoretischen Möglichkeiten zu sehen.

In all ihrer Unterschiedlichkeit orten Christoph WULF, Jörg ZIRFAS und Dirk RUSTEMEYER im Zusammenhang mit der Relation von *Bildung* und *Bild* die Möglichkeit einer Distanzierung zum *Bild*, die der mit dem Ausrufen eines *iconic turns* verbundenen These einer generellen Bildbedingtheit menschlicher Vollzüge zumindest entgegentreten scheint. Damit konnten aus bildungswissenschaftlicher Perspektive Einträge zu der Debatte um das *Bild* vorgetragen werden, die aus unterschiedlichsten Gründen auf die Möglichkeit, wenn nicht auf die Notwendigkeit einer Distanz zum *Bild* insistieren.

Mit Blick auf die Bedeutung des *Bildes* für *Bildung* wird mit dieser Zurückweisung einer Universalisierung des *Bildes* auch eine uneingeschränkte Zuversicht in seine Möglichkeiten für *Bildung* verweigert. WULF, ZIRFAS und RUSTEMEYER verweisen zwar auf Facetten von *Bildung*, die mit Blick auf das *Bild* zum Vorschein kommen, aber – mit unterschiedlichen Begründungen, in differenter Hinsicht und mit anderem Nachdruck – auch auf die Grenzen der mit dem *Bild* gegebenen Möglichkeiten für *Bildung*. Alle drei Autoren schreiben dem *Bild* eine gewisse Ambivalenz in seiner Bedeutung für *Bildung* zu: sie geben Möglichkeiten des *Bildes* für *Bildung* zu denken, die jeweils auf Facetten

von *Bildung* verweisen, die einer Plan- Herstellbar- oder Verfügbarkeit von *Bildung* ein Stück weit quer liegen und mit – gegenwärtig verbreiteten – Verkürzung von *Bildung* auf ein technologisches Modell unvereinbar sind. Und: sie verweisen zugleich auf die Grenzen der Möglichkeiten des *Bildes* für *Bildung*, insofern sie auf die Notwendigkeit insistieren, zum *Bild* eine Distanz einzunehmen. Ein – letzter – Rückblick soll diese Ambivalenz in jeder Verhältnisbestimmung zu konturieren versuchen.

Christoph WULF verweist auf die Möglichkeiten des *Bildes* für *Bildung*, insofern er es als eine Form der Repräsentation des_der Anderen thematisiert, der_die sich unserer Zugriffe aber immer auch entzieht. Die Einsicht in die uneinholbare Fremdheit der Andere und damit verbunden auch in unsere eigene Fremdheit begreift er als Moment von *Bildung*. Unverfügbarkeit und Entzogenheit werden als Facetten von Bildungsprozessen erschlossen. Das *Bild* verweist auf diese, weil es als mimetische Repräsentation immer schon eine Verfehlung der Anderen bzw. von uns selbst sei. Gerade deshalb postuliert WULF einen reflexiven Umgang mit *Bildern*, der allererst ermögliche diesen Bildcharakter und insofern diese Verfehlung zu erkennen.

Jörg ZIRFAS verweist auf die Möglichkeiten des *Bildes* für *Bildung*, insofern er mit Blick auf das *Bild* und damit verbunden auf ästhetische Erfahrungen die *Wahrnehmung* der Anderen als Anstoß für Bildungsbewegungen markiert. *Bildung* beinhalte einen partikularen Verlust des eigenen Selbst, insofern sie sich gerade im Moment der Dezentrierung und Verwiesenheit auf Andere_Anders ereigne, die sich unserer eigenen direkten Kontrolle stets entzieht. In Bezug auf *Bilder* im Sinne von für allgemein gültig postulierten Vorstellungen allerdings fordert ZIRFAS die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung als der Prüfung ihrer Gültigkeit begründenden Vorannahmen.

Mit Dirk RUSTEMEYER konnte markiert werden, wo bildungstheoretisch die Grenzen eines Insistierens auf begrifflich und sprachlich nicht Einholbares liegen. Er blickt zwar auf die Möglichkeiten, die ästhetische Frage- und Themenstellungen für Bildungstheorie bereithalten und macht diese auch darin fest, dass der ästhetische Diskurs durch seinen Charakter bestimmter Unbestimmtheit ermögliche auf das Fehlen von *Bildung* gerade dann zu

verweisen, wenn versucht wird, *Bildung* (begrifflich, konzeptionell, institutionell etc.) zu fassen. Insofern er eine Universalisierung von Ästhetik zurückweist und das vermeintliche Alternativkonzept von Vernunft als deren eigenes Produkt versteht, insistiert er aber auf die Notwendigkeit einer begrifflichen Differenzierung des Ästhetischen.

Im Rahmen der exemplarisch vorgestellten Relationierungen von *Bildung* und *Bild* eröffnen Verweise auf das *Bild* – und damit u.a. auf Wahrnehmung, Kunst und Ästhetik – Facetten von *Bildung*, die sich unserer direkten Verfügbarkeit und Kontrolle immer auch entziehen. *Bildung* in ihrer Relation zum *Bild* zu bedenken, stellt damit eine Möglichkeit dar *Bildung* nicht auf gänzlich fass-, plan- und messbare Prozesse zu verkürzen. Hier liegen die Chancen einer Reflexion des *Bildes* und seiner bildenden Möglichkeiten für bildungstheoretisches und bildungsphilosophisches Denken, weil damit auch auf die Grenzen *anderer* Zugriffe auf *Bildung* hingewiesen werden kann. Zugleich aber zeigt sich, dass Verabsolutierungen des *Bildes* und dieser Perspektive auf *Bildung* problematisch sind und auch die Grenzen der Möglichkeiten des *Bildes* und damit auch eines Zugriffes auf *Bildung* über die Relation von *Bildung* und *Bild* gesehen werden müssen. Doch dies ändert nichts daran, dass mit dieser Perspektive auf *Bildung* auch kritisches Potenzial frei wird gegenüber anderen, die vielleicht ihrerseits zu Verabsolutierungen des eigenen Blicks auf bzw. *Bildes* von *Bildung* neigen.

Literaturverzeichnis

ADORNO 2002

ADORNO, Theodor W. (¹⁶2002) [1973]: Ästhetische Theorie. - Frankfurt/Main: Suhrkamp.

BAADER 1996

BAADER, Meike Sophia (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. - Neuwied: Luchterhand.

BAUDRILLARD 1978

BAUDRILLARD, Jean (1978): Die Agonie des Realen. - Berlin: Merve.

BAUDRILLARD 1994

BAUDRILLARD, Jean (²1994) [1987]: Das Andere selbst. - Wien: Passagen-Verlag.

BAUDRILLARD 2000

BAUDRILLARD, Jean (2000): Denn die Illusion steht nicht im Widerspruch zur Realität. - In: BELTING, Hans/ KAMPER, Dietmar (Hg.): Der zweite Blick: Bildgeschichte und Bildreflexion. - München: Fink, 263-272.

BELTING 2002

BELTING, Hans (2002): Bild – Anthropologie. - München: Fink.

BELTING 2005

BELTING, Hans (2005): Zur Ikonologie des Blicks. - In: WULF, Christoph/ ZIRFAS, Jörg (Hg.): Ikonologie des Performativen. - München: Fink, 50-58.

BILSTEIN 1999a

BILSTEIN, Johannes (1999): Bildungszeit in Bildern. - In: BILSTEIN, Johannes/ MILLER-KIPP, Gisela/ WULF, Christoph (Hg.^{innen}): Transformationen der Zeit. - Weinheim: Dt. Studienverlag, 241-275.

BILSTEIN 1999b

BILSTEIN, Johannes (1999): Bilder-Hygiene. - In: SCHÄFER, Gerd/ WULF, Christoph (Hg.): Bild – Bilder – Bildung. - Weinheim: Dt. Studienverlag, 89-114.

BILSTEIN 2004

BILSTEIN, Johannes (2004) Nicht mehr ganz so fremdes Terrain: Bildinterpretationen in der Erziehungswissenschaft . - In: ZBBS 5/1, 117-129.

BOEHM 2003

BOEHM, Gottfried (2003): Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. - In: MAAR, Christa/ BURDA, Hubert (Hg.^{innen}): Iconic turn. Die neue Macht der Bilder. - Köln: DuMont, 28-43.

BOEHM 2005

BOEHM, Gottfried (2005): Das Bild und die hermeneutische Reflexion. - In: FIGAL, Günter/ GANDER, Hans-Helmuth (Hg.): ‚Dimensionen des Hermeneutischen‘: Heidegger und Gadamer - Frankfurt/Main: Klostermann, 23-35.

BOEHM 2006a

BOEHM, Gottfried (Hg.) (⁴2006) [1994]: Was ist ein Bild? - München: Fink.

BOEHM 2006b

BOEHM, Gottfried (⁴2006) [1994]: Die Wiederkehr der Bilder. - In: DERS. (Hg.): Was ist ein Bild? - München: Fink, 11-38.

BOEHM 2006c

BOEHM, Gottfried (⁴2006) [1994]: Die Bilderfrage. - In: DERS. (Hg.): Was ist ein Bild? - München: Fink, 325-343.

BOEHM 2006d

BOEHM, Gottfried (2006): Unbestimmtheit. Zur Logik des Bildes. - In: HÜPPAUF, Bernd/ WULF, Christoph (Hg.): Bild und Einbildungskraft. - München: Fink, 243-253.

BOHN 1990

BOHN, Volker (Hg.) (1990): Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik. - Frankfurt/Main: Suhrkamp.

DIDI-HUBERMAN 1999

DIDI-HUBERMAN, Georges (1999): Was wir sehen blickt uns an. Zur Metaphysik des Bildes. - München: Fink.

EDSON 1990

EDSON, Laurie (1990): Das Durchbrechen der Konvention. Sprachliche und bildliche Darstellung von Alltagsobjekten bei Francis Ponge und René Magritte. - In: BOHN, Volker (Hg.): Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik. - Frankfurt/Main: Suhrkamp, 254-268.

EHRENSPECK 1996

EHRENSPECK, Yvonne (1996): Aisthesis und Ästhetik. Überlegungen zu einer problematischen Entdifferenzierung. - In: MOLLENHAUER, Klaus/ WULF, Christoph (Hg.): Aisthesis/ Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. - Weinheim: Dt. Studienverlag, 201-230.

EHRENSPECK/RUSTEMEYER (1999)

EHRENSPECK, Yvonne/ RUSTEMEYER, Dirk (³1999) [1996]: Bestimmt unbestimmt. - In: COMBE, Arno/ HELSPER, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. - Frankfurt/Main: Suhrkamp, 368-390.

FAYE 1977

FAYE, Jean Pierre (1977): Theorie der Erzählung. Einführung in die totalitären Sprachen. Kritik der narrativen Vernunft, Ökonomie. - Frankfurt/Main: Suhrkamp.

GADAMER 1990

GADAMER, Hans-Georg (1990) [1960]: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. - Tübingen: Mohr.

GADAMER 2006

GADAMER, Hans-Georg (⁴2006) [1994]: Bildkunst und Wortkunst. - In: BOEHM, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? - München: Fink, 90-104.

GEBAUER/WULF 2003

GEBAUER, Gunter/ WULF, Christoph (2003): Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. - Stuttgart: Kohlhammer.

GEHLEN 1955

GEHLEN, Arnold (⁵1955) [1940]: Der Mensch: seine Natur und seine Stellung in der Welt. - Bonn: Athenäum-Verlag.

HARRER 2010

HARRER, Andrea (2010): Medialität und Subjektivität: *neu/anders gefasst?* Eine subjektkritisch inspirierte Suche nach alternativen Figurationen von Subjekt(ivität) in pädagogischen bzw. philosophischen Konturierungen des Medialen (= Arbeitstitel einer Diplomarbeit an der Universität Wien).

HEIDEGGER 1994

HEIDEGGER, Martin (⁷1994) [1950]: Der Ursprung des Kunstwerkes. - In: DERS.: Holzwege. - Frankfurt/Main: Klostermann, 1-72.

HERRLITZ/RITTELMAYER 1993

HERRLITZ, Hans-Georg/ RITTELMAYER, Christian (Hg.) (1993): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. - Weinheim/ München: Juventa.

HORKHEIMER/ADORNO 2006

HORKHEIMER, Max/ ADORNO, Theodor W. (¹⁶2006) [1969]: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. - Frankfurt/Main: Fischer.

HÜPPAUF/WULF 2006a

HÜPPAUF, Bernd/ WULF, Christoph (Hg.) (2006): Bild und Einbildungskraft. - München: Fink.

HÜPPAUF/WULF 2006b

HÜPPAUF, Bernd/ WULF, Christoph (2006): Einleitung. Warum Bilder die Einbildungskraft brauchen. - In: DIES. (Hg.): Bild und Einbildungskraft. - München: Fink, 9-44.

IMDAHL 2006

IMDAHL, Max (⁴2006) [1994]: Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. - In: BOEHM, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? - München: Fink, 300-324.

JONAS 2006

JONAS, Hans (⁴2006) [1994]: Homo Pictor: Von der Freiheit des Bildens. - In: BOEHM, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? - München: Fink, 105-124.

KAMPER/WULF 1984

KAMPER, Dietmar/ WULF, Christoph (Hg.) (1984): Das Schwinden der Sinne. - Frankfurt/Main: Suhrkamp.

KAMPER 1996

KAMPER, Dietmar (1996): Abgang vom Kreuz. - München: Fink.

KECK 1991

KECK, Rudolf W. (1991): Die Entdeckung des Bildes in der erziehungshistorischen Forschung. - In: RITTELMAYER, Christian/ WIERSING, Erhard (Hg.): Bild und Bildung. Ikonologische Interpretationen vormoderner Dokumente von Erziehung und Bildung. - Wiesbaden: Harrassowitz, 23-49.

KOKEMOHR 2007

KOKEMOHR, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. - In: KOLLER, Hans-Christoph/ MAROTZKI, Winfried/ SANDERS, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. - Bielefeld: transcript, 13-68.

KOLLER 2005

KOLLER, Hans-Christoph (2005): Bildung und Verfall in *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. - In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2, 117-131.

KOLLER 2007

KOLLER, Hans-Christoph (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. - In: DERS./ MAROTZKI Winfried/ SANDERS, Olaf (Hg.):

Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. - Bielefeld: transcript, 69-81.

KRÄMER 1998

KRÄMER, Sybille (1998): Das Medium als Spur und als Apparat. - In: DIES. (Hg.): Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und neue Medien. - Frankfurt/Main: Suhrkamp, 73-94.

LACAN 2006

LACAN, Jacques (⁴2006) [1994]: Linie und Licht. - In: BOEHM, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? - München: Fink, 60-74.

LACAN 2006a

LACAN, Jacques (⁴2006a) [1994]: Was ist ein Bild/Tableau? - In: BOEHM, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? - München: Fink, 75-89.

LENZEN 1990

LENZEN, Dieter (Hg.) (1990): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik. - Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

LIEBAU/ZIRFAS 2008

LIEBAU, Eckart/ ZIRFAS, Jörg (Hg.) (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. - Bielefeld: transcript.

LIEBERT/METTEN 2007

LIEBERT, Wolf-Andreas/ METTEN Thomas (Hg.) (2007): Mit Bildern lügen. - Köln: Halem.

LYOTARD 1996

LYOTARD, Jean-François (1996): Die Rechte des Anderen. - In: SHUTE, Stephen/ HURLEY, Susan (Hg.): Die Idee der Menschenrechte. - Übersetzt v. Michael Bischoff. - Frankfurt/Main: Fischer, 171-182.

MAAR 2006

MAAR, Christa (Hg.ⁱⁿ) (2006): Iconic worlds. Neue Bilderwelten und Wissensräume. - Köln: Dumont.

MAAR/BRUDA 2005

MAAR, Christa/ BRUDA, Hubert (Hg.^{Innen}) (³2005) [2004]: Iconic turn. Die neue Macht der Bilder. - Köln: Dumont.

MAJETSCHAK 2002

MAJETSCHAK, Stefan (2002): 'Iconic Turn'. Kritische Revisionen und einige Thesen zum gegenwärtigen Stand der Bildtheorie. - In: Philosophische Rundschau 49, 44-64.

MAROTZKI 1991

MAROTZKI, Winfried (1991): Bildung, Identität und Individualität. - In: BENNER, Dietrich/ LENZEN, Dieter (Hg.): Erziehung, Bildung, Normativität. - Weinheim: Juventa, 79-94.

MASSCHELEIN/WIMMER 1996

MASSCHELEIN, Jan/ WIMMER, Michael (1996) (Hg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. - Sankt Augustin: Akademia.

MERLEAU-PONTY 1994

MERLEAU-PONTY, Maurice (1994²) [1986]: Das Sichtbare und das Unsichtbare. – Hgg. und mit einem Vor- und Nachwort von Claude Lefort; übersetzt v. Regula Giuliani und Bernhard Waldenfels. - München: Fink.

MEYER-DRAWE 1988

MEYER-DRAWE, Käte (1988): Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand. - In: LÖWISCH, Dieter u.a. (Hg.): Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum 61. Geburtstag. - Sankt Augustin: Academia, 87-98.

MEYER-DRAWE 1991

MEYER-DRAWE, Käte (1991): Leibhafte Vernunft. Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung. - In: FELLSCHE, Josef (Hg.): Körperbewußtsein. Beiträge zu Theorie und Kultur der Sinne. - Essen: Die Blaue Eule, 80-97.

MEYER-DRAWE 1994

MEYER-DRAWE, Käte (1994): Der armierte Blick. Randbemerkungen zur ordnenden Tätigkeit. - In: HORN, Klaus-Peter/ WIGGER, Lothar (Hg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. - Weinheim: Dt. Studienverlag, 361-369.

MEYER-DRAWE 1999a

MEYER-DRAWE, Käte (1999): Zum metaphorischen Gehalt von "Bildung" und "Erziehung". - In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 161-175.

MEYER-DRAWE 1999b

MEYER-DRAWE, Käte (1999): Der lachende und der weinende Leib. Verständigung diesseits der Vernunft. 14 Thesen. - In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 22/3, 32-36.

MEYER-DRAWE 2002

MEYER-DRAWE, Käte (2002): Entbildung – Einbildung – Bildung. Zur Bedeutung der Imago-Dei-Lehre für moderne Bildungstheorien. - In: BEHRENS, Rudolf (Hg.): Ordnungen des Imaginären. Theorien der Imagination in funktionsgeschichtlicher Sicht. Sonderheft des Jahrgangs 2002 der Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft. - Hamburg: Felix Meiner Verlag, 181-194.

MEYER-DRAWE 2005

MEYER-DRAWE, Käte (2005): Leiben und Leben – Eine phänomenologische Miniatur. - In: FORNECK, Hermann J./ RETZLAFF, Birgit (Hg.^{Innen}): Kontingenz – Transformation – Entgrenzung. Über Veränderungen im pädagogischen Feld. - Rostock: Koch, 21-27.

MEYER-DRAWE 2007

MEYER-DRAWE, Käte (2007): ‚Du sollst dir kein Bildnis machen...‘ – Bildung und Versagung. - In: KOLLER, Hans-Christoph/ MAROTZKI, Winfried/ SANDERS Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. - Bielefeld: transcript, 83-94.

MEYER-DRAWE/ WITTE 2007

MEYER-DRAWE, Käte/ WITTE, Egbert (2007): Bilden. - In: KONERSMANN, Ralf (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Metaphern. - Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 61-79.

MITCHELL 1990

MITCHELL, William J. Thomas (1990): Was ist ein Bild? - In: BOHN, Volker (Hg.): Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik. - Frankfurt/Main: Suhrkamp, 17-68.

MITCHELL 2008

MITCHELL, William J. Thomas (2008): Bildtheorie. - Hg. v. Gustav Frank. - Frankfurt/Main: Suhrkamp.

MOLLENHAUER 1983

MOLLENHAUER, Klaus (1983): Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. - In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 29, H. 2, 173-19.

MOLLENHAUER 1987

MOLLENHAUER, Klaus (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? - In: Zeitschrift für Pädagogik 33/1, 1-20.

MOLLENHAUER 1990

MOLLENHAUER, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. - In: Zeitschrift für Pädagogik 36/4, 481-494.

MOLLENHAUER/ WULF 1996

MOLLENHAUER, Klaus/ WULF, Christoph (Hg.) (1996): Aisthesis/ Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. - Weinheim: Dt. Studienverlag.

PARMENTIER 1993

PARMENTIER, Michael (1993): Möglichkeitsräume. Unterwegs zu einer Theorie der ästhetischen Bildung. - In: Neue Sammlung 2, 303-314.

PAZZINI 1988

PAZZINI, Karl-Josef (1988): Bildung und Bilder. Über einen nicht nur etymologischen Zusammenhang. - In: HANSMANN, Otto/ MAROTZKI, Winfried (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. - Weinheim: Dt. Studienverlag, 334-363.

PAZZINI 1992

PAZZINI, Karl-Josef (1992): Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. - Münster: Lit-Verlag.

PLESSNER 1975

PLESSNER, Helmuth (³1975) [1928]: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. - Berlin: De Gruyter.

RICKEN 1999

RICKEN, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. - Würzburg: Königshausen&Neumann.

RICKEN 2006

RICKEN, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. - Wiesbaden: VS-Verlag.

RUSTEMEYER 1997

RUSTEMEYER, Dirk (1997): Erzählungen. Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration. - Stuttgart: Steiner.

RUSTEMEYER 2001a

RUSTEMEYER, Dirk (2001a): Sinnformen. Konstellationen von Sinn, Subjekt, Zeit und Moral. - Hamburg: Meiner.

RUSTEMEYER 2002

RUSTEMEYER, Dirk (2002): Philosophisches Sprechen. - In: DERS. (Hg.): Symbolische Welten. Philosophie und Kulturwissenschaften. - Würzburg: Königshausen&Neumann, 175-197.

RUSTEMEYER 2003a

RUSTEMEYER, Dirk (2003): Medialität des Sinnes. - In: DERS. (Hg.): Bildlichkeit. Aspekte einer Theorie der Darstellung (= Bd. 2 d. Reihe: Wittner Kulturwissenschaftliche Studien. - Hgg. v. Angela Martini und Dirk Rustemeyer). - Würzburg: Königshausen&Neumann, 171-194.

RUSTEMEYER 2003b

RUSTEMEYER, Dirk (2003): Kontingenzen pädagogischen Wissens. - In: HELSPER, Werner/ HÖRSTER, Reinhard/ KADE, Jochen (Hg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. - Weilerswist: Verlbrück, 73-91.

RUSTEMEYER 2009

RUSTEMEYER, Dirk (2009): Diagramme. Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik als Kulturtheorie. - Weilerwist: Velbrück Wissenschaft.

SACHS-HOMBACH 2009

SACHS-HOMBACH, Klaus (Hg.) (2009): Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic turn. - Frankfurt/Main: Suhrkamp.

SATTLER 2003

SATTLER, Elisabeth (2003): Bildung, die an der Zeit ist. Diverse, vielleicht diversifizierende Bemerkungen zu bildungstheoretischen Entwürfen. - Wien: WUV.

SATTLER 2009

SATTLER, Elisabeth (2009): Kunst der (Ent-)Subjektivierung. Über aktuelle (Trans-)Formationen von Bildung/Kunst und deren Beiträge zur (Ent-)Subjektivierung. - In: WESTPHAL, Kristin/ LIEBERT, Wolf-Andreas (Hg.^{Innen}): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. - Weinheim: Juventa, 89-102.

SACHS-HOMBACH 2005

SACHS-HOMBACH, Klaus (Hg.) (2005): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. - Frankfurt/Main: Suhrkamp.

SCHÄFER/WULF 1999

SCHÄFER, Gerd/ WULF, (Hg.) (1999): Bild – Bilder – Bildung. - Weinheim: Dt. Studienverlag.

SCHELER 1995

SCHELER, Max (¹³1995) [1947]: Die Stellung des Menschen im Kosmos. - Hgg. v. Manfred S. Frings - Bonn: Bouvier.

SCHUHMACHER-CHILLA 2004

SCHUHMACHER-CHILLA, Doris (Hg.ⁱⁿ) (2004): Im Banne der Ungewissheit. Bilder zwischen Medien, Kunst und Menschen. - Oberhausen: Athena.

SCHULZE 1999

SCHULZE, Theodor (1999): Bilder zur Erziehung. Annäherungen an eine Pädagogische Ikonologie. - In: SCHÄFER, Gerd/ WULF, Christoph (Hg.): Bild – Bilder – Bildung. - Weinheim: Dt. Studienverlag, 59-89.

STENGER/FRÖHLICH 2003

STENGER, Ursula/ FRÖHLICH, Volker (Hg.^{Innen}) (2003): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. - Weinheim/ München: Juventa.

STENGER 2000

STENGER, Ursula (2000): Zur Bildungsfunktion von Bildern. - In: Ethik und Unterricht 2, 15-19.

STENGER 2004

STENGER, Ursula (2004): Die anthropologische Dimension von Bildern. - In: SCHUHMACHER-CHILLA, Doris (Hg.ⁱⁿ): Im Banne der Ungewissheit. Bilder zwischen Medien, Kunst und Menschen. - Oberhausen: Athena, 117-137.

VAIHINGER 1986

VAIHINGER, Hans (1986) (= Neudruck von ^{9/10}1927) [1911]: Die Philosophie des Als Ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus. Mit einem Anhang über Kant und Nietzsche. - Aalen; bzw. für 1927: Leipzig: Scientia-Verlag.

WACKERNAGEL 2006

WACKERNAGEL, Wolfgang (⁴2006) [1994]: Subimaginale Versenkung. Meister Eckharts Ethik der Bild-ergründenden Entbildung. - In: BOEHM, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? - München: Fink, 184-208.

WALDENFELS 1982

WALDENFELS, Bernhard (1982): Fiktion und Realität. - In: OELMÜLLER, Willi (Hg.): Kolloquium Kunst und Philosophie. - Paderborn: Schöningh, 94-102.

WALDENFELS 2004

WALDENFELS, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. - Frankfurt/Main: Suhrkamp.

WALDENFELS 2006

WALDENFELS, Bernhard (⁴2006) [1994]: Ordnungen des Sichtbaren. Zum Gedenken an Max Imdahl. - In: BOEHM, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? - München: Fink, 233-252.

WELSCH 1993

WELSCH, Wolfgang (³1993) [1990]: Ästhetisches Denken. - Stuttgart: Reclam.

WESTPHAL 2001

WESTPHAL, Kristin (2001): Mediale Erfahrungen. Zur Neudimensionierung einer pädagogisch-anthropologischen Medien- und Bildungstheorie. - In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3, 316-332.

WESTPHAL 2007

WESTPHAL, Kristin (2007): Täuschend echt – Reflexionen über neue Hör- und Bildräume. - In: LIEBERT, Wolf-Andreas/ METTEN, Thomas (Hg.): Mit Bildern lügen. - Köln: Halem, 141-155.

WESTPHAL/LIEBERT 2009

WESTPHAL, Kristin/ LIEBERT, Wolf-Andreas (Hg.^{Innen}) (2009): Gegenwartigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. - Weinheim: Juventa.

WIMMER 1996

WIMMER, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. - In: MASSCHELEIN, Jan/ DERS. (Hg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. - Sankt Augustin: Akademia, 219-265.

WIMMER 1997

WIMMER, Michael (1997): Fremde. - In: WULF, Christoph (Hg.): Handbuch Historische Anthropologie. - Weinheim: Beltz, 1066-1978.

WITTE 2003

WITTE, Egbert (2003): ‚Bildung‘ und ‚Imagination‘. Einige historische und systematische Überlegungen. - In: DEWENDER, Thomas/ WELT, Thomas (Hg.): Imagination – Fiktion – Kreation. Das kulturschaffende Vermögen der Phantasie. - München/ Leipzig: Saur, 317-340.

WITTE, Egbert (2009): Selbstbild und Bildung. Ein Versuch. - In: HELMER, Karl/ HERCHERT, Gaby/ LÖWENSTEIN, Sascha (Hg.^{innen}): Bild – Bildung – Argumentation (= Bd. 5 d. Reihe: Beiträge zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik - Hgg. v. Andreas DÖRPINGHAUS und Karl HELMER). - Würzburg: Königshausen&Neumann, 81-100.

WÜNSCHE 1993

WÜNSCHE, Konrad (1993): Die kleine Perthes. Anmerkungen zu einem Bild Philipp Otto RUNGES. - In: HERRLITZ, Hans-Georg/ RITTELMAYER, Christian (Hg.): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Für Klaus Mollenhauer zum 31. Oktober 1993. - Weinheim/ München: Juventa, 173-189.

WULF 1998

WULF, Christoph (1998): Bildung als interkulturelle Aufgabe. - In: BORELLI, Michelle/ RUHLOFF, Jörg (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 3: Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen. - Baltmannsweiler: Schneider, 41-55.

WULF 1999a

WULF, Christoph (1999): Einleitung. - In: SCHÄFER, Gerd/ DERS. (Hg.): Bild – Bilder – Bildung. - Weinheim: Dt. Studienverlag, 7-11.

WULF 1999b

WULF, Christoph (1999): Bild und Phantasie. Zur historischen Anthropologie des Bildes. - In: SCHÄFER, Gerd/ DERS. (Hg.): Bild – Bilder – Bildung. - Weinheim: Dt. Studienverlag, 331-344.

WULF 2001

WULF, Christoph (2001): Mimesis und Performatives Handeln. Gunter GEBAUERS und Christoph WULFs Konzeption mimetischen Handelns in der sozialen Welt. - In: DERS./ GÖHLICH, Michael/ ZIRFAS, Jörg (Hg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. - Weinheim/ München: Juventa, 253-272.

WULF 2003

WULF, Christoph (2003): Weltaneignung, Gesten und Rituelle Praxen – Mimetische Grundlagen des Subjekts. - In: BRÖDEL, Rainer/ SIEBERT, Horst (Hg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef OLBRICH. (= Bd. 32 d. Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. - Hgg. v. Rolf Arnold). - Baltmannsweiler: Schneider, 124-137.

WULF 2005a

WULF, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. - Bielefeld: transcript.

WULF 2005b

WULF, Christoph (2005): Zur Performativität von Bild und Imagination. Performativität – Ikonologie/ Ikonik – Mimesis. - In: DERS./ ZIRFAS, Jörg (Hg.): Ikonologie des Performativen. - München: Fink, 35-49.

WULF 2005c

WULF, Christoph (2005): Vom Subjekt des Begehrens zum Objekt der Verführung. Bild – Imagination – Imaginäres. - In: GENTE, Peter/ GROIS, Doris (Hg.): Philosophie und Kunst. Jean Baudrillard. - Berlin: Merve, 194-213.

WULF 2006a

WULF, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. - Bielefeld: transcript.

WULF 2006b

WULF, Christoph (2006): Rituale als Formen interkultureller Bildung. - In: NICKLAS, Hans/ MÜLLER, Burkhard/ KORDES, Hagen (Hg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. - Frankfurt/ New York: Campus, 285-292.

WULF 2007

WULF, Christoph (2007): Homo pictor oder die Erziehung des Menschen durch die Imagination. - In: DERS./ POULAIN, Jacques/ TRIKI, Fathi (Hg.): Die Künste

im Dialog der Kulturen. Europa und seine muslimischen Nachbarn. - Berlin: Akademie, 19-36.

WULF/ ZIRFAS 2005

WULF, Christoph/ ZIRFAS, Jörg (Hg.) (2005): Ikonologie des Performativen. - München: Fink.

ZIRFAS 1999

ZIRFAS, Jörg (1999): Bildung als Entbildung. - In: SCHÄFER, Gerd/ WULF, Christoph (Hg.): Bild – Bilder – Bildung. - Weinheim: Dt. Studienverlag, 159-193.

ZIRFAS 2001a

ZIRFAS, Jörg (2001): Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. - In: FRITZSCHE, Bettina (Hg.ⁱⁿ): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. - Opladen: Leske&Budrich, 49-63.

ZIRFAS 2001b

ZIRFAS, Jörg (2001): Dem Anderen gerecht werden. Das Performative und die Dekonstruktion bei Jacques DERRIDA. - In: WULF, Christoph/ GÖHLICH, Michael/ DERS. (Hg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. - Weinheim/ München: Juventa, 75-100.

ZIRFAS 2004

ZIRFAS, Jörg (2004): Kontemplation – Spiel – Phantasie. Ästhetische Erfahrungen in bildungstheoretischer Perspektive. - In: MATTENKLOTT, Gundel/ RORA, Constanze (Hg.^{innen}): Ästhetische Erfahrungen in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. - Weinheim/ München: Juventa, 77-97.

ZIRFAS 2007

ZIRFAS, Jörg (2007): In Schönheit leben und sterben. Ästhetische Bildung der Lebenskunst. - In: LIEBAU, Eckhart/ DERS. (Hg.): Schönheit. Traum – Kunst – Bildung. - Bielefeld: transcript, 239-268.

ZIRFAS/JÖRISSEN 2007

ZIRFAS, Jörg/ JÖRISSEN, Benjamin (2007): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. - Wiesbaden: VS Verlag.

ZUCKERKANDL 1958

ZUCKERKANDL, Viktor (1958): Mimesis. - In: Merkur 12, 225-240.

ZUSAG 2006

ZUSAG, Claudia (2006): „Die Rettung des kleinen Endchens der Welt‘: Dimension der Leiblichkeit im Subjektbegriff bei Käte Meyer-Drawe und dessen Bedeutung für pädagogisches Denken (Diplomarbeit an der Universität Wien).

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit thematisiert das etymologisch im Bildungsbegriff aufgehobene Verhältnis von *Bildung* und *Bild* und sucht dies in den Arbeiten von Christoph WULF, Jörg ZIRFAS und Dirk RUSTEMEYER auf. Die Darstellung der jeweils aufzumachenden Fassung des Verhältnisses von *Bildung* und *Bild* folgt dabei stets demselben Dreischritt: zunächst wird das jeweilige Bildungsverständnis, dann die aufzufindende Bestimmung des *Bildes* und schließlich die bestimmte Fassung des Verhältnisses von *Bildung* und *Bild* konturiert.

Im Durchgang durch diese drei Bestimmungen der Relation von *Bildung* und *Bild* werden in unterschiedlicher Weise bildungswissenschaftliche Denk- und Frageräume eröffnet, welche die Bedeutung von Visualisierungen, Wahrnehmung und Ästhetik für *Bildung* reflektieren. *Bilder* kommen dabei – in differenter Weise – in ihren Möglichkeiten und Grenzen für *Bildung* in den Blick. Insofern lässt sich als ein analoges Moment der drei Studien festmachen, dass die Bedeutung von *Bildern* für *Bildung* stets als ambivalente erscheint.

Abstract

Subject of this paper is the relationship between the German terms '*Bild*' (icon) and '*Bildung*' (education), which is etymologically significant for the German word '*Bildung*'. The paper endeavours to explore this relationship in the writings of Christoph WULF, Jörg ZIRFAS and Dirk RUSTEMEYER by defining their concepts of *Bildung*, their definition of *Bild* and eventually describing the defined relations of *Bildung* and *Bild*.

By presenting these three concepts of the relationship between the two terms, different approaches will be examined reflecting the significance of visual perception and aesthetics for education. Furthermore the focus is drawn to the possibilities icons can provide for education as well as to their limits. The significance of icons for education turns out to be viewed as somewhat ambivalent in the three discussed concepts.

Curriculum vitae

Petra Morgenbesser

Geboren am 15. September 1984 in Oberpullendorf (Burgenland)

1991 – 1995	Besuch der Volksschule in Zöbern (Niederösterreich)
1995 – 2003	Besuch des Gymnasiums Sachsenbrunn in Kirchberg am Wechsel (Niederösterreich). Absolvierung der Reifeprüfung am 3. Juni 2003 mit ausgezeichnetem Erfolg
Seit 2003	Studium der Pädagogik und Philosophie an der Universität Wien (Diplomstudium); Absolvierung des ersten Studienabschnittes im Sommersemester 2005 mit ausgezeichnetem Erfolg; Schwerpunkte im zweiten Studienabschnitt: Theoretische Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik
Seit 2006	Tutorium in den Bereichen Allgemeine Pädagogik und Methodologie;
Okt. 2007 - März 2008	Erasmussemester an der Humboldtuniversität zu Berlin
Seit März 2009	Studienassistentin an der Abteilung Theoretische Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft

Danksagung

Danke

allen Wegbegleiter_innen

– ihr macht Wege nicht nur (be-)gehbar,
ihr macht sie zu dem, um das es geht.

Mein besonderer Dank gilt

Ines Maria Breinbauer

– für die fachliche Betreuung,
für inhaltliche Impulse und
anregende Rückfragen.

Elisabeth Sattler

– für die Unterstützung und Begleitung
während des gesamten Diplomarbeitsprozesses,
die vielen inhaltlichen Anregungen und
ermutigenden Gespräche.

Andi Harrer

– für gemeinsames Nach-, Über-, Gegen- und Umdenken,
für Fragen und Antworten
in kleinen und weniger kleinen Dingen,
fürs Zuhören und Dasein und
für viele lustige Stunden.